Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8370060
Centre d'intérêt: 270

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.

Rapports d'évaluation du développement des interventions éducatives en milieu économiquement faible, 1979-80 / Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique. -- [Québec] : La Direction, 1981.
2 v. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliographiques au bas des p. Dépouillement: v. 1. Rapport-synthèse d'évaluation du développement des interventions éducatives en milieu économiquement faible, 1979-80; Niveau préscolaire: programme Maternelle-animation, programme Passe-partout, programme des ludothèques -- v. 2. Niveaux primaire et secondaire: programme de participation des parents au primaire, programme de perfectionnement de l'Equipe-Ecole, programme de soutien aux adolescents.

Cote Dewey: 371.9'67'09714/03r Cote LC: LC/4094.2/.Q3

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Aide aux milieux défavorisés *Evaluation de programmes *Programme d'enseignement *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Maternelle-animation (Programme) *Passe-partout (Programme) *Ludothèques (Programme) *Participation des parents (Programme) *Perfectionnement de l'équipe-école (Programme) *Soutien aux adolescents (Programme)

Identificateur(s) de sujet: *Programme d'intervention *Maternelle quatre ans

Le document regroupe un rapport-synthèse et onze rapports spécifiques qui portent sur l'évaluation du développement des interventions éducatives expérimentées dans le cadre de l'énoncé de politique sur "L'Ecole s'adapte à son milieu". L'évaluation de l'impact de ces interventions fera l'objet d'un rapport ultérieur. Les interventions sont présentées comme différents moyens permettant d'atteindre l'objectif général de la politique qui est d'égaliser progressivement les chances pour tous dans la société; l'énoncé de politique exprime la volonté de donner plus de cohésion à des actions éparses, de définir un plan d'ensemble et de fournir un guide à ceux qui, dans l'action se sentent souvent isolés.

Les rapports d'évaluation portent sur l'analyse de la mise en application des différentes activités prévues lors de la conception de l'intervention. Au niveau préscolaire, trois programmes d'intervention font l'objet d'une telle évaluation: Maternelle-animation, Passe-partout et Ludothèques; il y en a par ailleurs deux au primaire (Participation des parents et Perfectionnement de l'équipe-école) et un au secondaire (Soutien aux adolescents).

Jusqu'à maintenant, les différents programmes semblent souvent se développer en parallèle, étant étanches les uns par rapport aux autres. Pourtant il est essentiel que, dans chacune des commissions scolaires impliquées, les intervenants du dossier milieu économiquement faible se concertent et développent leurs interventions de façon complémentaire. Le rapport-synthèse recommande notamment: 1. qu'au niveau préscolaire, on en vienne à un modèle intégré d'intervention; 2. qu'une continuité prenne place réellement entre les interventions des niveaux préscolaire et primaire; 3. que le document "Les secteurs défavorisés du Québec" demeure le document de référence prioritaire lorsqu'il s'agit d'établir l'admissibilité à un programme.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370046, 8370047
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370060 A

...nement du Québec
...re de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

RAPPORTS D'EVALUATION
DU DEVELOPPEMENT DES INTERVENTIONS EDUCATIVES
EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE
(1979-80)

TOME II

NIVEAUX PRIMAIRE ET SECONDAIRE

MARS 1981

RAPPORT-SYNTHESE D'EVALUATION DU DEVELOPPEMENT DES INTERVENTIONS EDUCATIVES EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE (1979-80)

NIVEAU PRESCOLAIRE

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION
Premier rapport: Analyse de l'implantation

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION
Deuxième rapport: Les caractéristiques pédagogiques

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Une analyse de contenu de la série télévisée

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Analyse de la clientèle du programme d'animation (1979-80)

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Premier rapport: Analyse de la participation aux regroupements d'enfants

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Deuxième rapport sur les regroupements d'enfants

PROGRAMME DES LUDOTHEQUES
Premier rapport: Bilan d'une première année de fonctionnement

PROGRAMME DES LUDOTHEQUES
Deuxième rapport: Utilisation et satisfaction des usagers

NIVEAU PRIMAIRE

PROGRAMME DE PARTICIPATION DES PARENTS AU PRIMAIRE
Analyse de l'implantation et des orientations de l'intervention

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DE L'EQUIPE-ECOLE
Etude du déroulement d'un projet

NIVEAU SECONDAIRE

PROGRAMME DE SOUTIEN AUX ADOLESCENTS
Premier rapport: Analyse du mode de fonctionnement

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME DE PARTICIPATION DES PARENTS AU PRIMAIRE

ANALYSE DE L'IMPLANTATION ET DES ORIENTATIONS DE L'INTERVENTION

Juin 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Ce document porte sur un programme du niveau primaire qui vise à développer la participation des parents dans la vie éducative de leurs enfants. Ce travail a été réalisé par Michel Fréchette. Il a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

		Page
INTRODUCTION		3
I.	PRESENTATION DE L'INTERVENTION	4
	Les interventions au primaire	5
	Les objectifs du programme de participation des parents au primaire	6
	Les projets éducatifs	7
II.	IMPLANTATION DE L'INTERVENTION	12
	Bref historique	13
	L'implantation aux niveaux provincial et régional	15
	1. le document d'implantation	15
	2. le processus d'implantation	18
	3. les stages de formation	20
	L'implantation au niveau local	22
	1. la clarification du mandat	23
	2. l'élaboration d'un projet de P.P.P.	25
	L'implantation en prospectives	26
III.	DESCRIPTION DES PROJETS	29
IV.	SPECIFICITE DU PROGRAMME P.P.P.	33
	Préciser le concept de participation	35
	L'objectif de l'intervention	37
	Quelques jalons	39
V.	RESUME ET CONCLUSION	43
	L'implantation	44
	Les orientations du programme	45
	La formation et l'encadrement des personnes-ressources	46

INTRODUCTION

Le programme de participation des parents au primaire en est à sa première année d'implantation. Cette intervention doit s'implanter dans les 51 commissions scolaires oeuvrant en milieu économiquement faible du Québec.

Dans le cadre de l'évaluation du développement de cette intervention, le présent rapport analyse le processus d'implantation suivi pour cette intervention. Après avoir présenté l'intervention telle que définie dans l'énoncé de politique du ministère, il fait état des faits marquants de l'implantation aux niveaux provincial, régional et local. Par la suite et dans les limites des informations disponibles, le rapport décrit sommairement les projets actuellement en cours.

Enfin, de cette première année d'implantation est principalement ressortie la difficulté de cerner l'aspect spécifique de cette intervention en milieu économiquement faible. A cet égard, la troisième partie de ce rapport constitue un document qui veut faciliter et alimenter la réflexion des intervenants sur cet aspect.

Les données nécessaires à la rédaction de ce rapport proviennent de trois sources: il y a d'abord les informations recueillies par l'auteur lors de sa participation aux stages provinciaux organisés à l'intention des personnes-ressources; il y a ensuite un certain nombre de documents produits par le ministère et les commissions scolaires et, enfin, les réponses fournies par les commissions scolaires suite à un questionnaire que nous leur avions fait parvenir. Cependant, mentionnons que ce rapport se limite aux informations disponibles, la nature et la quantité d'informations disponibles variant d'un milieu à l'autre.

I. PRESENTATION DE L'INTERVENTION

LES INTERVENTIONS AU PRIMAIRE

Le ministère, par les interventions qu'il propose au niveau primaire dans son énoncé de politique, cherche à "amener les enfants provenant d'un milieu pauvre à avoir un cheminement scolaire comparable à celui des autres enfants"(1). A cette fin, le ministère a défini trois axes d'intervention qui doivent permettre de mieux adapter l'école aux besoins des élèves vivant dans un milieu socio-économiquement faible. L'un concerne principalement le personnel scolaire, l'autre s'attarde aux instruments pédagogiques utilisés dans ce milieu et, finalement, celui qui concerne particulièrement le présent rapport se concentre sur la participation des parents.

Ces trois interventions se veulent, d'une part, complémentaires parce qu'elles s'attachent chacune à un aspect particulier et, d'autre part, convergentes parce qu'elles cherchent toutes à modifier plus ou moins substantiellement les caractéristiques de l'école afin que celle-ci colle davantage à la réalité du milieu. Le texte de l'énoncé de politique précise certains liens entre les objectifs de ces interventions; soulignons, à titre d'exemples, les liens entre les objectifs du perfectionnement du personnel scolaire et ceux visant les instruments pédagogiques ou encore entre les objectifs sur la participation des parents et les changements souhaités dans les attitudes des enseignants. De plus, comme chacune de ces interventions s'adressent essentiellement aux mêmes clientèles, il est précisé qu'il faut chercher à les situer comme autant de composantes d'une même intervention, celle de l'amélioration de l'acte éducatif posé auprès de l'enfant. Cela met en relief l'attention qu'il convient d'accorder aux enseignants et aux directions d'écoles puisque c'est autour d'eux que s'intègreront les actions et les effets de l'une et de l'autre intervention.

---

(1) M.E.Q. L'école s'adapte à son milieu, p. 67

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME DE PARTICIPATION DES PARENTS AU PRIMAIRE

Par ce programme, le ministère entend *favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant et accroître leur participation au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu.*[1] Sans entrer dans tous les détails, rappelons que l'énoncé de politique détermine trois types d'interventions pour atteindre cet objectif général. Les types d'interventions pour lesquels des objectifs spécifiques sont définis, sont les suivants:

- les interventions favorisant la complémentarité de l'action éducative des parents et de celle des enseignants;
- les interventions favorisant la participation des parents au fonctionnement de l'école;
- les interventions favorisant la participation des parents aux décisions prises dans l'école.

Enfin, pour bien saisir les caractéristiques de cette intervention, il nous semble important de souligner que l'énoncé de politique favorise deux orientations fondamentales quant à la participation des parents: la participation individuelle et la participation collective. La première recherche une contribution de tous et de chacun des parents à titre individuel mais d'une façon aussi massive que possible; la deuxième s'appuie sur une action dynamique et représentative des délégués des parents au niveau des structures institutionnalisées soit le conseil d'orientation, le comité d'école, le comité de parents et le conseil des commissaires. C'est donc dire que l'action du ministère peut porter aussi bien sur l'ensemble des parents que sur leurs représentants au sein des comités mentionnés. A cette fin, le ministère subventionne l'engagement d'une personne-ressource dans les commissions scolaires oeuvrant en milieu économiquement faible.

---

(1) Ibid. p. 78.

LES PROJETS EDUCATIFS

Dans un document de travail de l'équipe permanente du projet éducatif, on définit la nature de ce concept de la façon suivante:

> Le projet éducatif c'est:
>
> - une démarche dynamique par laquelle une école donnée,
> - grâce à une action concertée des élèves, des parents, de la direction et des enseignants,
> - précise graduellement un plan d'action en vue du développement de l'élève, le réalise progressivement et procède périodiquement à son évaluation.

Dans son plan d'action L'Ecole Québécoise, le ministère invite toutes les écoles à se doter d'un projet éducatif distinctif. Tout le monde reconnaît l'importance de ce concept actuellement dans le système d'éducation au Québec. L'élaboration d'un tel projet éducatif qui relève principalement du conseil d'orientation, suppose une large participation des parents ou, du moins, de leurs représentants; elle suppose aussi, cela va de soi, la contribution directe des autres intervenants au niveau de l'école, c'est-à-dire les directions d'écoles, les enseignants et les professionnels non enseignants.

Le ministère invite donc toutes les écoles, de quelque milieu qu'elles soient, à s'inscrire dans un processus de définition d'un projet éducatif. On admet volontiers la pertinence de cette démarche en milieu économiquement faible; le texte de l'énoncé de politique est très spécifique à cet égard; on comprend facilement que les personnes-ressources du programme P.P.P.(1) soient associées à cette démarche. Cependant, il nous apparaît opportun de signaler que ce projet éducatif

> sera l'aboutissement d'un long cheminement où les parents et le personnel de l'école auront appris à

---

(1) Le sigle "P.P.P." sera utilisé comme formule abrégée du programme de "Participation des parents au primaire".

> dialoguer, à mieux connaître leur vécu respectif, à travailler ensemble à des tâches complémentaires, à se faire confiance mutuellement.(1)

On doit reconnaître que les objectifs de cette "démarche dynamique" sont essentiellement les mêmes pour tous les milieux. La présence de ressources supplémentaires en milieu économiquement faible relève en fait du principe de la discrimination positive: on consent plus de ressources afin d'être assuré d'atteindre le même objectif partout; on met en quelque sorte un catalyseur en plus.

Le rôle des intervenants dans le programme de P.P.P. doit être de chercher à mettre en place ces conditions, d'amener les parents à s'intéresser et à s'impliquer activement dans le cheminement scolaire de leur enfant et à se rapprocher de l'école et, parallèlement, de créer chez le personnel de l'école une place à cet engagement de l'ensemble des parents. La réalisation de ces tâches tout en étant inhérente à la "démarche" du projet éducatif peut aussi être considérée comme un préalable à la réalisation de ce dernier.

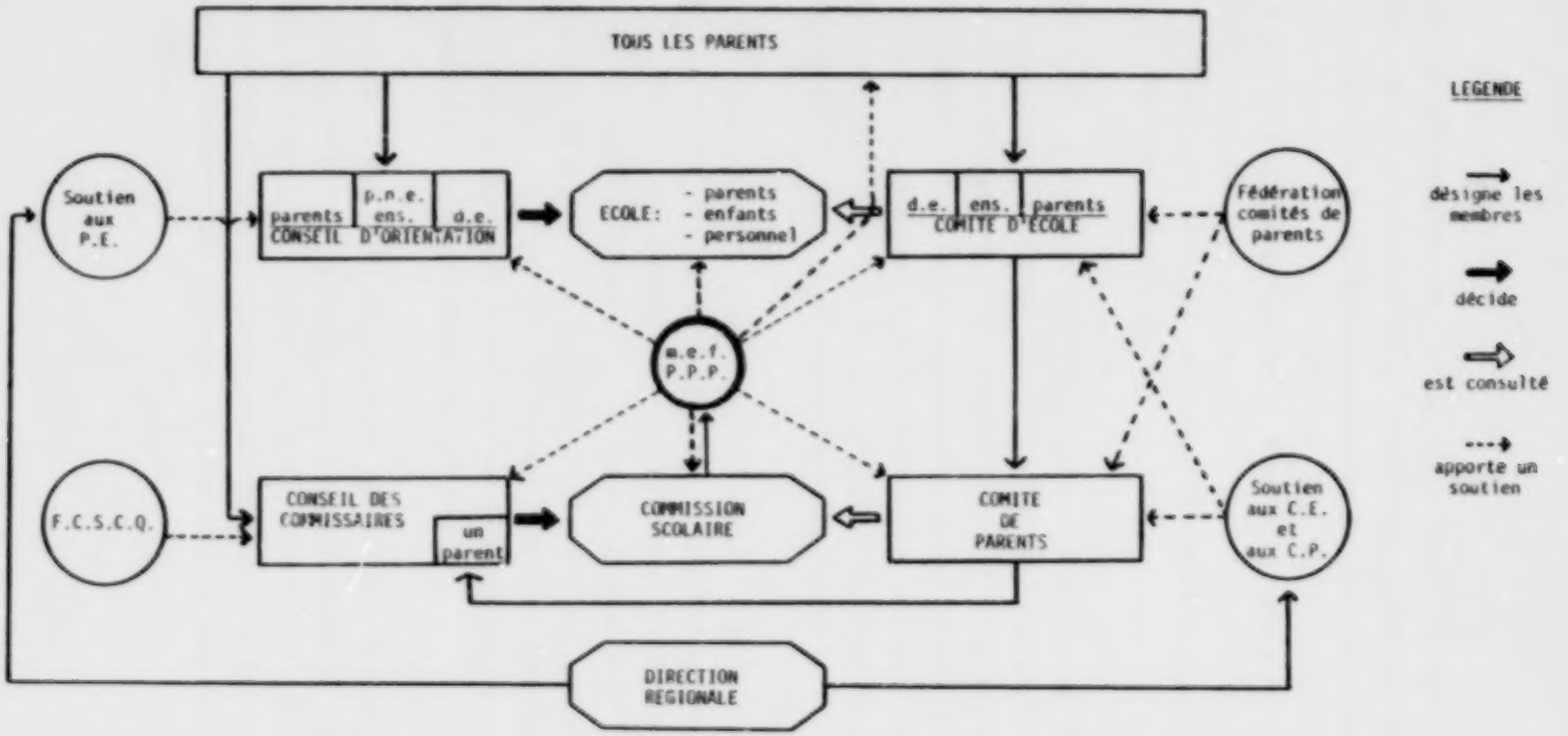
Cette "démarche", il convient de le rappeler, se doit d'impliquer tous les intervenants d'un milieu donné, y compris évidemment la personne-ressource du programme de participation des parents au primaire pour les milieux économiquement faibles. A cet égard, il nous apparaît opportun de présenter ces intervenants pour illustrer les liens qui les unissent et pour esquisser les limites de leurs responsabilités respectives. C'est l'objet de la figure 1.

On y observe d'abord que certains organismes représentant les parents ont un rôle décisionnel et que d'autres n'ont qu'un rôle consultatif. Les

---

(1) Ibid. p. 83.

FIGURE I: LES PRINCIPAUX INTERVENANTS DU SYSTEME SCOLAIRE QUANT A LA PARTICIPATION DES PARENTS



parents élisent directement des membres de trois organismes sur quatre: comité d'école, conseil d'orientation et conseil des commissaires; le comité de parents est composé d'un représentant de tous les comités d'école.

Il n'y a pas lieu ici de présenter en détails les rôles de chacun des organismes; précisons seulement qu'ils doivent tous à leur niveau respectif chercher à favoriser une plus large participation possible des parents et qu'ils existent dans tous les milieux.

Plusieurs types de soutien sont disponibles. Au niveau de la direction régionale, il existe des ressources financières et humaines pour favoriser l'élaboration et la mise en place des projets éducatifs dans toutes les écoles. Généralement, il y a aussi une personne de qui relève le dossier des comités d'écoles et de parents; cette ressource a principalement la fonction d'informer les parents ou divers groupes d'intervenants sur les structures existantes et leurs responsabilités respectives.

Les comités de parents des commissions scolaires se sont regroupés et se sont donnés une fédération qui peut apporter un soutien aux comités d'écoles et de parents, sans compter qu'il existe aussi certaines associations régionales de comités de parents. Il en est de même pour la Fédération des commissions scolaires à l'égard de leurs membres, les commissions scolaires. La figure 1 ne tient pas compte des centrales syndicales ni des différents organismes à caractère social qui ne sont pas sans exercer une certaine influence sur la participation des parents.

Jusque là, nous n'avons pas fait mention des milieux économiquement faibles qui peuvent bénéficier d'interventions supplémentaires. En faisant abstraction des programmes, à l'instar de Passe-partout, qui concernent les parents d'enfants d'âge préscolaire, nous retrouvons au primaire un programme spécifique visant les parents, le programme de participation des parents au primaire (P.P.P.).

Les ressources de ce programme, bien qu'attribuées par le ministère, relèvent directement des commissions scolaires. Selon le texte de l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible et selon les documents d'implantation qui ont été produits par la D.G.R., il est clair que les ressources spécifiques à ce programme, ressources tant financières qu'humaines, peuvent être utilisées auprès de toutes les structures existantes dans une commission scolaire. Il appartient donc aux autorités compétentes des commissions scolaires de déterminer la nature et l'ordre des priorités quant à l'utilisation de ces ressources supplémentaires. C'est pourquoi, dans la figure 1, il est indiqué que le P.P.P. peut apporter un soutien à toutes les structures y compris à l'ensemble des parents.

II. IMPLANTATION DE L'INTERVENTION

BREF HISTORIQUE

Le programme de participation des parents au primaire a été opérationnalisé par la direction générale des Réseaux à compter de février 1979, donc à partir du document de travail (deuxième version) de la politique d'interventions éducatives en milieu économiquement faible. Le document d'implantation de cette intervention accepté par les autorités de la D.G.R. paraissait en mai '79; il comprenait les trois fascicules suivants:

- *La participation des parents au primaire;*
- *Pour la formulation d'un projet (à l'intention des directions régionales et des commissions scolaires);*
- *Modalités de fonctionnement 1979-80.*

D'après le plan de développement adopté par la D.G.R., cette intervention devrait être implantée en 1981-82 dans les 51 commissions scolaires identifiées comme défavorisées dans le document *Les Secteurs Défavorisés du Québec.* La progression prévue quant au nombre de commissions scolaires impliquées était la même que celle qui a prévalu pour le programme d'animation à Passe-partout, soit 15 - 35 - 51. C'est ainsi qu'en juin 1979, les responsables régionaux ont transmis le document d'implantation aux 15 commissions scolaires pressenties par eux pour la première année d'implantation de ce programme. Cependant, en juillet 1979, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler "les querelles Québec - commissions scolaires" intervenait dans ce dossier et, par la suite, les commissions scolaires décidaient de boycotter ce nouveau programme du ministère.

Il ne nous appartient pas de prendre partie dans ce conflit, ni même d'en discuter. Force nous est cependant de reconnaître qu'il a eu un impact important sur le déroulement de l'implantation du programme de participation des parents.

En effet, plusieurs commissions scolaires qui avaient accepté en principe de participer à ce programme se sont désistées; certaines se sont retirées définitivement, d'autres ont révisé leur position pour finalement accepter le principe de l'intervention, demander le budget correspondant et engager la personne-ressource. Le tableau suivant rend compte de cette situation; il indique les commissions scolaires qui se sont retirées et le mois au cours duquel celles qui ont accepté ont engagé leur animateur.

Tableau I

Mois d'engagement des personnes-ressources
dans les commissions scolaires

02-072	Delisle	Aucun engagement[1]
03-192	Montmagny	" "
03-193	L'Islet-Sud	" "
03-194	Trois-Saumons	" "
04-241	Les Becquets	" "
07-461	Haute-Gatineau	" "
09-542	Louis-Joliet	Août
03-133	Saint-Joseph	Septembre
04-234	Normandie	"
07-462	Pierre-Neuveu	Octobre
03-171	Bellechasse	Novembre
03-174	Abénakis	"
01-051	La Tourelle	Décembre
01-012	Ristigouche	"
01-039	Des Iles	"
02-092	La Vallière	"
02-093	Normandin	"

(1) Ces commissions scolaires n'ont pas participé à l'intervention en 1979-80, bien qu'elle leur fut offerte.

Si 15 projets étaient prévus en 1979-80, on constate que 17 commissions scolaires ont été pressenties et que seulement 11 projets ont effectivement démarré. On constate également que près de la moitié des commissions scolaires participantes n'avaient pas procédé à l'engagement de la personne-ressource au premier décembre; en fait, quatre personnes-ressources ne sont entrées en fonction que quelques heures avant la tenue du premier stage organisé à leur intention.

L'IMPLANTATION AUX NIVEAUX PROVINCIAL ET REGIONAL

Le partage des responsabilités entre les instances centralisée et décentralisée du ministère par rapport au programme P.P.P. a été marqué en 1979-80 par le caractère expérimental de cette intervention. En effet, il est prévu que les répondants régionaux des interventions en milieu économiquement faible devront assurer l'implantation du programme P.P.P. dans leur région ainsi que l'encadrement des personnes-ressources travaillant dans les commissions scolaires. Comme il s'agissait d'une première année d'implantation en 1979-80 et comme le nombre de projets était plutôt restreint, une plus grande part des responsabilités a été assumée par le responsable provincial de cette intervention. C'est dans ce contexte que seront successivement examinés trois aspects de l'implantation: la documentation qui a été produite, la répartition des projets de P.P.P. et le contenu des stages.

1. *Le document d'implantation*

Il a déjà été mentionné que le document d'implantation a été préparé par le responsable provincial de l'intervention. Ce document articule

davantage le programme P.P.P.; sans prétendre ni le résumer ni le présenter de façon exhaustive, il nous apparaît important de rappeler certains aspects.

D'abord, en ce qui concerne l'objectif général de l'intervention, le document d'implantation a présenté une formulation différente de celle utilisée dans le document de travail (deuxième version) de l'énoncé de politique.

Enoncé de politique	Document d'implantation
Favoriser la contribution des parents au cheminement éducatif de leur enfant	*Impliquer les parents dans le processus éducatif de leurs enfants*
et	*et*
accroître leur participation au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu.	*favoriser leur participation à la vie de l'école de leur milieu.*

Ces deux formulations véhiculent fondamentalement la même idée; la nuance, en autant qu'elle nous semble perceptible, accorde vraisemblablement plus d'importance à la première partie, c'est-à-dire qu'elle insiste sur l'implication de tous et de chacun des parents auprès de leurs enfants. Compte tenu de cette remarque et comme la formulation de la deuxième version a été maintenue dans le texte définitif de l'énoncé de politique, il nous apparaît approprié de se référer uniquement au texte officiel.

Cet objectif général est soutenu dans le document d'implantation par l'énumération d'un certain nombre de conditions à respecter ou d'orientations à suivre quand vient le moment de planifier l'intervention. Le texte mentionne les aspects suivants:

- toutes les clientèles doivent être considérées;
- on doit viser constamment l'amélioration de l'acte éducatif posé auprès de l'enfant;

- on doit se concentrer d'abord sur le collectif;
- on doit travailler au niveau d'un réseau;
- on doit considérer avec beaucoup d'attention les contacts avec les enseignants;
- on doit viser la bilatéralité dans les activités;
- on doit tendre à créer un esprit d'ouverture et de collaboration entre les intervenants visés.

Dans le but de guider les commissions scolaires dans l'élaboration de leur projet, le document d'implantation présente trois hypothèses quant à l'identification des clientèles-cible. Ces hypothèses qui reprennent substantiellement les types d'interventions prévus dans l'énoncé de politique, sont présentées comme non limitatives: les commissions scolaires peuvent "même envisager des combinaisons de l'une ou l'autre pour construire de nouvelles hypothèses tout aussi valables et intéressantes". Succinctement, les hypothèses sont les suivantes:

- *Relation parent-école:* l'accent y est mis sur un objectif de mise en contact, de sensibilisation mutuelle, entre les parents et l'école.
- *Activités parents-enseignants:* l'accent étant mis sur des activités que des parents et des enseignants peuvent faire ensemble.
- *Relation entre le comité d'école et l'ensemble des parents:* l'accent est mis sur un objectif de communication bilatérale des parents à l'école en travaillant au niveau du comité d'école pour maximiser ses fonctions de représentant, de consultant, de diffuseur d'information et d'incitateur de la participation du plus grand nombre de parents.

Finalement, mentionnons que le fascicule *Modalités de fonctionnement 1979-80* définit clairement les responsabilités des divers intervenants dans ce dossier tout en identifiant les étapes à suivre pour assurer le succès à l'intervention. Quant au fascicule *Pour la formulation d'un projet*, il vise à faciliter la tâche des commissions scolaires dans la phase d'élaboration de leur projet de P.P.P.

2. *Le processus d'implantation*

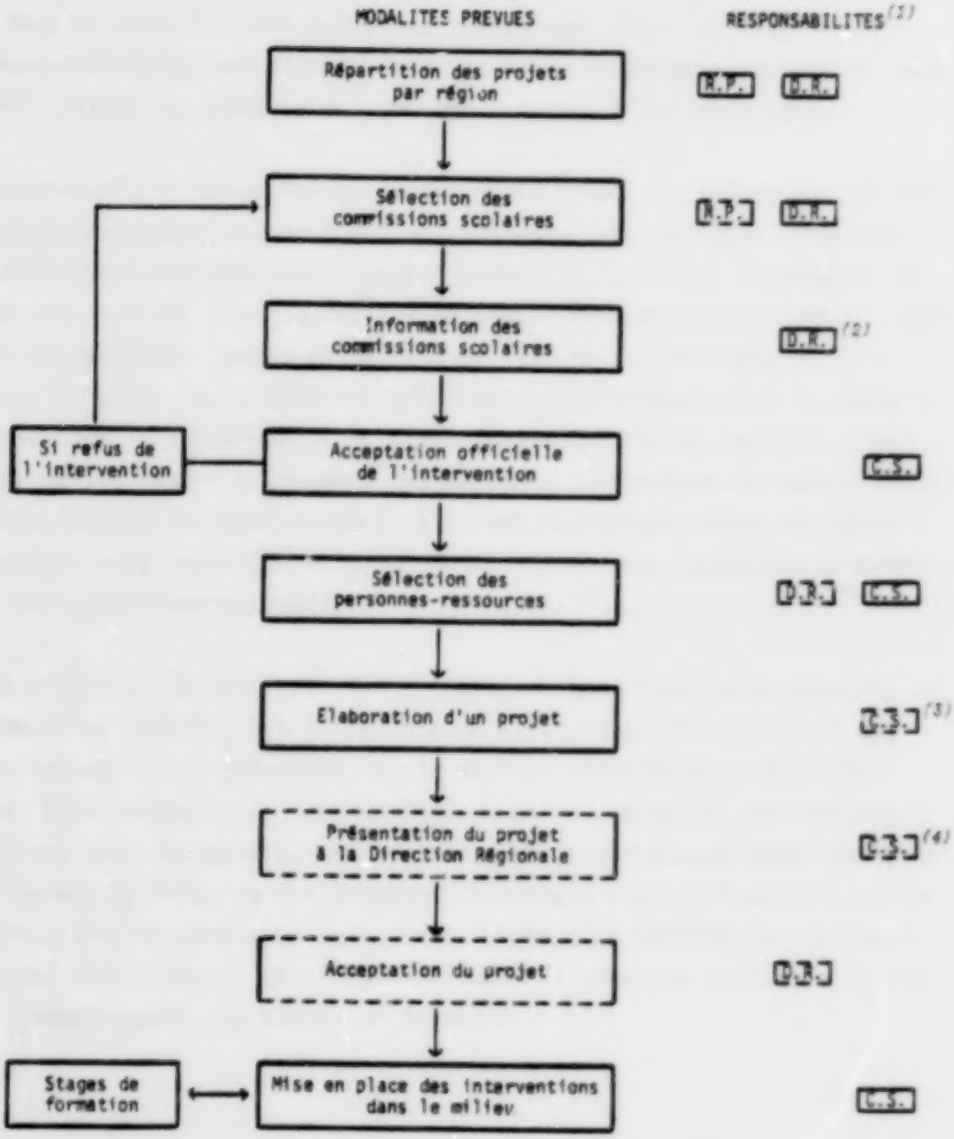
Afin d'expliciter les modalités de fonctionnement prévues dans le document d'implantation, la figure 2 met en relation les tâches qui étaient prévues et les structures qui devaient les prendre en charge. La figure indique également l'écart entre les prévisions et le processus suivi dans les faits en utilisant un pointillé pour les séquences qui ne se sont pas réalisées.

On constate que les directions régionales devaient participer étroitement à toutes les phases de l'implantation précédant la réalisation comme telle d'activités au niveau des commissions scolaires. C'est ainsi qu'elles devaient sélectionner les commissions scolaires en collaboration avec le responsable provincial et informer ces dernières; participer à la sélection des personnes-ressources avec les commissions scolaires; recevoir et évaluer les projets de ces commissions scolaires et, finalement, autoriser ces derniers à entreprendre la réalisation de leurs projets. Cela suppose que les directions régionales pouvaient soit accepter un projet, soit le refuser, soit demander que des modifications soient apportées.

Plusieurs facteurs sont venus bouleverser cette planification: nous avons mentionné les querelles Québec - commissions scolaires; les retards ainsi engendrés ont eu pour effet de diminuer les consultations ou les concertations aux différentes phases du processus; le mouvement de décentration des responsabilités vers les directions régionales du ministère a fait que certaines tâches ont été entièrement accomplies au niveau régional. Tout conscient que nous sommes de l'importance de ces facteurs explicatifs, force nous est de constater aujourd'hui que le processus prévu n'a nullement été suivi.

En effet, dans tous les cas sauf un, les commissions scolaires n'ont pas présenté un projet aux directions régionales et, à ce que l'on sache, ces dernières n'ont accordé aucune approbation avant que les personnes-ressources n'entreprennent leur action dans le milieu. Il semble également

FIGURE 2: MODALITES DE FONCTIONNEMENT 1979-80



(1) Le pointillé indique que l'opération n'a pas été réalisée ou que l'intervenant n'y a pas participé.

(2) Le responsable provincial a été amené à fournir de l'information à certaines commissions scolaires.

(3) Selon nos informations, quelques commissions scolaires seulement ont élaboré un projet.

(4) A notre connaissance, une seule commission scolaire a présenté son projet à la direction régionale.

que, dans plusieurs cas, les directions régionales n'aient pas été impliquées dans la sélection des personnes-ressources. Par là, nous voulons uniquement constater cet état de fait au niveau du processus; loin de nous, en effet, l'idée de remettre en question les sélections effectuées.

Finalement, à l'encontre de ce qui était prévu, il appert que le choix des commissions scolaires ne s'est pas toujours fait de façon conjointe entre le responsable provincial du programme P.P.P. et les répondants régionaux des interventions éducatives en milieu économiquement faible. Sans établir de relations indues entre cela et les choix effectués, on doit s'étonner du choix de la commission scolaire Pierre-Neveu dans la région administrative de l'Outaouais; en effet, cette commission scolaire n'est pas défavorisée selon le document *Les Secteurs Défavorisés du Québec* alors que selon le plan de développement, il n'est pas encore prévu que cette intervention soit implantée au delà des 51 commissions scolaires oeuvrant en milieu économiquement faible.

En examinant de plus près les commissions scolaires participantes, on constate qu'en 1979-80, les 11 projets de P.P.P. ont été accordés à des commissions scolaires provenant de six régions différentes. Dans trois régions, il n'existe qu'un seul projet: dans la région 01, les projets sont situés dans des commissions scolaires géographiquement assez éloignées. Cette dispersion relative des projets qui rendait plus difficile la collaboration entre les personnes-ressources devait être contrée par la tenue des stages provinciaux. Dans cette optique, il apparaît pertinent de présenter immédiatement les stages de formation.

3. *Les stages de formation*

Selon les modalités de fonctionnement prévues, la formation et l'encadrement des personnes-ressources devaient être assurés par le biais de stages provinciaux. Jusqu'à maintenant, trois stages ont été tenus en décembre, en février et en mai; une nouvelle rencontre des personnes-ressources

du programme P.P.P. est prévue à la fin juin. Dans l'optique de ce rapport et compte tenu des stages eux-mêmes, il nous apparaît plus opportun de chercher à cerner la fonction remplie par ces stages que de décrire systématiquement la nature des activités vécues et les contenus ainsi abordés.

Le premier stage a été grandement marqué par le fait que certaines personnes-ressources avaient déjà entrepris leur action depuis quelques mois tandis que d'autres venaient à peine d'entrer en fonction. C'est ainsi que les uns voyaient dans le stage une occasion d'échanger et de réfléchir à partir de leurs expériences respectives et que les autres comptaient sur le stage pour s'approprier les objectifs de cette intervention. Le premier stage a permis d'échanger sur quelques expériences d'implantation, sur les problèmes administratifs soulevés par cette nouvelle intervention et sur la documentation disponible. Le premier stage a aussi permis d'identifier le besoin de concertation entre les personnes-ressources, besoin qu'il nous apparaît possible de relier à l'éloignement relatif des projets dont il a été fait mention précédemment.

En plus d'avoir également favorisé les échanges sur les expériences de chacun, le deuxième stage a aussi mis un accent plus grand sur l'aspect réflexion. Celle-ci a essentiellement porté sur trois aspects: la problématique des interventions éducatives en milieu économiquement faible, la clarification et les limites du mandat des personnes-ressources rattachées à cette intervention et les approches qu'il convient de privilégier dans une intervention comme celle-ci.

Quant au troisième stage, il a permis de cerner davantage la situation d'isolement que ressentent les personnes-ressources, isolement l'un par rapport à l'autre bien sûr, mais aussi isolement des personnes-ressources dans leur milieu respectif. La réflexion des participants s'est de plus concentrée sur l'analyse des clientèles du programme P.P.P. selon qu'elles étaient identifiées dans la politique, selon qu'elles avaient été visées ou atteintes cette année ou selon qu'elles constituaient une cible privilégiée pour l'année prochaine.

La figure 1 a mis en relief les différentes structures de participation des parents ainsi que les ressources disponibles. Il a été souligné que des ressources existent dans tous les milieux tandis que d'autres sont restreintes aux milieux économiquement faibles bien qu'elles existent essentiellement pour la poursuite des mêmes objectifs. Maintes fois au cours des stages, cette question de la démarcation des responsabilités de chaque intervenant a été soulevé; c'est ce qu'il a été convenu d'appeler la "spécificité" de cette intervention en milieu économiquement faible. A cet égard, les personnes-ressources se sont données une rencontre (prévue pour la fin juin) afin de traiter davantage de cette question particulière.

Les stages auront donc rempli trois fonctions: échange sur les expériences, ressourcement mutuel des participants et réflexion collective sur l'intervention. Aussi il nous apparaîtrait plus justifié de parler de stages ou de sessions d'étude que de stages de formation proprement dits. De ce point de vue, il ne fait pas de doute que l'organisation de rencontres des personnes-ressources, sous quelque formule que ce soit, constitue un moyen approprié de répondre aux besoins des intervenants.

L'IMPLANTATION AU NIVEAU LOCAL

Les difficultés d'implantation que nous avons décrites au début de ce rapport n'ont pas été sans avoir de répercussion sur l'implantation au niveau local. Il en est de même en ce qui concerne les grèves qui ont marqué le renouvellement des conventions collectives dans le secteur de l'éducation. C'est ainsi qu'un certain nombre de personnes-ressources n'avaient travaillé que quelques semaines avant le deuxième stage tenu à la mi-février. En plus de ces aspects, il semble que dans l'implantation du programme P.P.P. au niveau local, les personnes-ressources aient eu à surmonter principalement deux types de difficultés auxquels nous allons nous attarder; il s'agit de la clarification du mandat et de l'élaboration d'un projet.

1. *La clarification du mandat*

La première tâche qui est incombée à toutes les personnes-ressources engagées dans le programme P.P.P. fut justement de définir leur tâche. Cette situation vient du fait que ce programme en est à sa première année d'implantation mais aussi que, selon les modalités de fonctionnement retenues, il appartient aux commissions scolaires d'élaborer un projet qui souscrive aux objectifs de l'intervention et qui tienne compte des ressources et des besoins du milieu. Dans bon nombre de cas, la direction de la commission scolaire a demandé à la personne-ressource de se définir un mandat elle-même.

Pour clarifier leur mandat, les personnes-ressources ont donc dû concilier les objectifs de l'intervention, les besoins qu'elles ont pressentis dans le milieu et les priorités qui leur étaient définies par les autorités de la commission scolaire. Elles ont également dû tenir compte des actions menées par les groupes tels les comités d'école, le comité de parents, le conseil d'orientation ou le conseil des commissaires et du partage de responsabilités entre chacun d'eux, entre autres, par rapport à tout ce qui entoure le concept de projet éducatif. En participant au programme P.P.P. et en engageant des ressources à cet effet, certaines commissions scolaires semblent s'être ainsi départies de toute responsabilité par rapport à la participation des parents; c'est un peu comme si on remettait aux personnes-ressources une "patate chaude" que l'on ne sait trop comment tenir.

Il n'a donc pas été facile pour les personnes-ressources de définir leur champ d'action: on a rédigé un bon nombre de documents de travail et consulté plusieurs groupes d'intervenants; d'aucuns se sont même dotés d'un comité dit de référence auquel les orientations, les projets ou les décisions étaient référés. Ce dernier comité était généralement composé d'un représentant de chaque groupe concerné et, le plus souvent, d'un cadre de la commission scolaire et de l'animateur Passe-partout.

Dans ce contexte, il nous apparaîtrait pertinent que des efforts soient faits à deux niveaux pour définir le mandat des personnes-ressources appelées à travailler au programme P.P.P. Au niveau provincial, il y aurait lieu de déterminer la nature des liens de complémentarité entre le P.P.P. et les autres ressources offertes à tous les milieux quel que soit leur indice de défavorisation. Au niveau régional, on pourrait tenir des rencontres avec les répondants locaux du programme P.P.P. et la direction de chacune des commissions scolaires qui s'engagent dans le programme de participation des parents au primaire. Au cours de ces rencontres, il serait opportun d'amener les responsables de ces commissions scolaires à prendre conscience de l'importance que toutes les structures et tous les intervenants d'un milieu scolaire donné assument leur part de responsabilité face aux constats[1] qui sont identifiés dans la politique et face aux actions qu'il convient d'entreprendre pour corriger la situation. Ces rencontres permettraient donc de définir le type de participation que l'on souhaite favoriser et, par conséquence, de clarifier le mandat qui sera confié à la personne-ressource; on pourrait en profiter pour discuter davantage du soutien et de l'encadrement qui seront nécessaires pour faciliter la tâche de la personne-ressource.

A cet effet, nous avons noté que la plupart des personnes-ressources ont été engagées avec le statut de P.N.E. Cependant, et contrairement à l'ensemble des autres P.N.E., les personnes-ressources du programme P.P.P. relèvent pour la grande majorité directement du directeur général de la commission scolaire. Ne serait-il pas plus opportun qu'elles soient plutôt rattachées au directeur des services de l'enseignement auprès duquel pourraient être recherchés soutien et encadrement? Quoi qu'il en soit, et les stages sont là pour confirmer l'importance de cet aspect, l'ambiguïté concernant la clarification du mandat des personnes-ressources n'est pas exclusivement une question d'organigramme; elle ne pourra être levée que lorsqu'on saura si ces personnes devront agir en tant que consultants auprès des

---

(1) Globalement, dans tout l'énoncé de politique et, plus particulièrement, des pages 5 à 17 et 65 à 67.

comités, en tant qu'animateurs au même titre que ceux de Passe-partout ou en tant que vice-président exécutifs des divers comités de parents. A cet égard, il nous semblerait opportun que le document soit plus explicite et que cet aspect soit discuté aux différentes tables régionales de concertation entre les commissions scolaires.

2. *L'élaboration d'un projet de P.P.P.*

Il a déjà été mentionné qu'une seule commission scolaire avait défini ses orientations quant à ce programme avant l'engagement de la personne-ressource; ces orientations étaient contenues dans le projet qui a été présenté à la direction régionale. Dans tous les autres cas, la tâche de définir ces orientations et d'élaborer un projet a été confiée à la personne-ressource engagée pour le programme P.P.P. Cependant, dans plusieurs commissions scolaires, les personnes-ressources ont été impliquées dès leur engagement dans les réunions des comités d'école et de parents, ce qui a eu comme conséquence de retarder d'autant l'élaboration comme telle de leur projet. Toutefois, tout en assistant ainsi à ces réunions, ils ont indirectement procédé à une analyse-terrain qui leur a permis d'identifier les réels besoins du milieu.

On se doit également de constater que les personnes-ressources qui ont voulu élaborer un projet bien articulé ont dû y consacrer plusieurs semaines. Dans l'état actuel des choses, il nous semble normal que l'élaboration d'un projet avec l'analyse du milieu, la réflexion et les consultations que cela suppose, occupe pleinement les six premiers mois des personnes engagées à cette fin. On peut facilement imaginer que le reste de cette première année serve surtout à la sensibilisation du milieu aux interventions préconisées et à l'implantation comme telle du programme P.P.P. de façon à ce que le tout fonctionne pleinement dès le début de la deuxième année.

Cela nous amène à mentionner que ni l'énoncé de politique ni le document d'implantation ne mentionnent si ces ressources supplémentaires sont

attribuées de façon permanente ou uniquement pour la durée de réalisation du projet. Le concept même de projet attribue un caractère non définitif aux ressources impliquées et, par conséquence, il nous semblerait approprié que des échéances à long terme soient prévues tant par les commissions scolaires dans la présentation de leurs projets que par les directions régionales dans l'approbation de ces derniers. Il ne faudrait pas pour autant perdre de vue que de tels projets se situent dans un contexte de processus de changement et qu'il faille donc prévoir une période d'au moins trois années pour réaliser des objectifs semblables. A moins, bien sûr, que ne soient complètement éliminé ce concept de projet du programme de participation des parents au primaire. A ce moment-là, la personne-ressource serait une ressource supplémentaire ayant pour objet de favoriser l'atteinte des objectifs de l'intervention.

L'IMPLANTATION EN PROSPECTIVES

Nous avons mentionné précédemment que la D.G.R. avait adopté un plan de développement de l'intervention P.P.P. par lequel les 51 commissions scolaires classifiées comme défavorisées seraient atteintes en 1981-82. Compte tenu de la nature de cette intervention et des nouvelles modalités de gestion du système scolaire, il nous apparaît normal que la commission scolaire demeure la structure la plus apte à encadrer une telle intervention. Cela n'est pas sans causer des difficultés d'interprétation de la politique selon laquelle les ressources seront allouées pour des actions menées dans les secteurs très défavorisés d'abord, puis dans ceux moyennement et peu défavorisés; ces difficultés s'expliquent par le fait que les secteurs des commissions scolaires n'ont pas tous le même indice de défavorisation et que certaines commissions scolaires non défavorisées ont tout de même des secteurs très défavorisés.

Or, en implantant cette intervention dans les commissions scolaires défavorisées, la D.G.R. se trouve à rejoindre des commissions scolaires n'ayant pas de secteurs très défavorisés et à ne pas atteindre, du moins dans un premier temps, les commissions scolaires non défavorisées ayant des secteurs très défavorisés. A cet égard, dans le but de respecter les grandes lignes du plan de développement de la politique,(1) il nous apparaîtrait approprié d'allouer des ressources en priorité aux commissions scolaires ayant des secteurs très défavorisés. Cela revient à ne pas considérer le fait que certaines commissions scolaires soient classifiées comme défavorisées; ce concept n'étant d'ailleurs pas présent dans le texte de la politique.

Dans ce contexte, il devient important que les ressources supplémentaires ainsi allouées aux commissions scolaires soient entièrement consacrées à ces secteurs spécifiques. D'ailleurs, la même situation s'est présentée pour le programme d'animation Passe-partout et c'est cette solution qui a été retenue. De plus, cette priorité accordée aux secteurs très défavorisés dans l'allocation des ressources devrait se faire sur une base provinciale de façon à s'assurer que tous les secteurs très défavorisés soient atteints avant qu'une région n'implante cette intervention dans des secteurs moyennement ou faiblement défavorisés. Ce principe pose certaines contraintes pour la sélection des commissions scolaires mais nous croyons que son application aurait pour effet de rapprocher le processus d'implantation des orientations de la politique.

Comme deuxième grand critère, il nous apparaîtrait approprié que l'intervention s'implante dans les commissions scolaires qui ont déjà vécu le programme de perfectionnement du personnel scolaire. Le document d'implantation mentionne la complémentarité de ces deux programmes et insiste sur

---

(1) L'école s'adapte à son milieu, pp. 120-121.

l'esprit d'ouverture qu'il faut chercher à créer de part et d'autre. Il serait certainement intéressant d'examiner de plus près l'interaction de ces deux programmes dans un même secteur.

Enfin, nous croyons qu'il y aurait avantage à concentrer au début plusieurs interventions P.P.P. dans une même région plutôt que de les répartir ici et là aux quatre coins de la province. Les stages qui ont eu lieu ont mis en lumière le besoin d'échange et de concertation entre les personnes-ressources du programme P.P.P. Il a également été fait mention de l'intérêt de réunir les directions des commissions scolaires afin de favoriser l'implantation de l'intervention; nul doute qu'une plus grande proximité des intervenants faciliterait ces échanges.

En ce qui concerne l'organisation et le contenu des stages, il devient important de préciser que la tenue de rencontres entre les personnes-ressources reliées au programme P.P.P. nous semble nécessaire. Ces rencontres, qu'elles soient organisées au niveau provincial ou régional, devraient essentiellement remplir les mêmes fonctions que celles dégagées des stages organisés en 1979-80. Un document de travail produit à la direction régionale de Trois-Rivières définit un plan d'encadrement des personnes-ressources de la participation des parents. La structuration qui y est proposée et la description des rencontres qui y est faite nous apparaissent à la fois pertinentes et réalistes. C'est pourquoi, nous ne traiterons pas davantage de cet aspect, laissant ainsi le soin au lecteur de se référer au document mentionné.

III. DESCRIPTION DES PROJETS

Est-il besoin de rappeler les difficultés de départ pour expliquer que cette analyse spécifique n'est pas complète. Elle se limite en fait aux documents présentés par les commissions scolaires soit pour le rapport d'étape de la fin février, soit pour l'implantation de l'intervention dans leur milieu respectif. Ces documents font grandement état de l'analyse-terrain qui a été réalisée et des projets d'intervention qui ont été élaborés; au cours des stages, les personnes-ressources ont fait partiellement part des activités qu'elles ont tenues mais nous ne disposons pas d'informations complètes ni qualitatives ni quantitatives sur ces activités.

Dans bon nombre de commissions scolaires, les personnes-ressources ont effectué une étude de leur milieu; plusieurs ont utilisé les analyses compilées par l'animateur Passe-partout ou profité de leurs rencontres avec les comités d'écoles et de parents pour identifier les besoins à la base. Pour d'autres, l'analyse-terrain devait s'échelonner sur une plus longue période et se réaliser au travers les interventions qu'elles étaient appelées à faire; parmi celles-là, il s'en trouve pour qui la rédaction du rapport d'étape de la fin février a été l'occasion de compiler par écrit les informations recueillies.

Les besoins que les personnes-ressources ont identifiés se reflètent dans les services offerts aux différentes clientèles. A cet égard, les informations disponibles sont vraiment partielles puisqu'elles concernent sept commissions scolaires. Parmi celles-là, trois ont fait des offres de services assez précises tandis que les quatre autres ont plutôt présenté un projet global définissant un ensemble d'objectifs à atteindre ou dressant un inventaire des activités à privilégier pour accroître la participation des parents.

Dans ce dernier cas, les personnes-ressources répondent aux demandes selon leur disponibilité. Là où on a présenté des offres de services précises, des choix de clientèles spécifiques ont été effectués auxquelles on a offert des services particuliers. Dans un cas, on travaille particulièrement avec les parents des enfants de maternelle qui participaient à Passe-

partout l'an passé. Dans les deux autres cas, on a nettement privilégié le travail auprès des comités d'école et des comités de parents et même auprès du groupe de directeurs d'école. On a aussi offert dans les trois cas, des services plus généraux (information, ressourcement, soutien) à l'ensemble des clientèles. Ces offres de services doivent être interprétées ou pondérées par les services effectivement donnés, ce sur quoi nous ne disposons d'aucune information précise. Les rapports oraux présentés durant les stages nous laissent croire que jusqu'à maintenant on a surtout travaillé auprès des comités d'école et de parents pour les informer et les sensibiliser à leur rôle.

En effet, dans cinq des sept commissions scolaires concernées ici, les personnes-ressources semblent assister systématiquement à toutes les rencontres des comités d'école et de parents; dans un cas, la personne-ressource y prépare même les ordres du jour et la documentation requise pour les réunions. Par contre, dans deux autres cas, les personnes-ressources n'y participent que si on les invite pour un motif particulier.

Il y aura certainement lieu de s'interroger sur la pertinence de consacrer autant d'énergie à assister à toutes ces réunions. N'y a-t-il pas là un réel danger de "fournir une béquille" dont plusieurs comités auraient par la suite de la difficulté à se passer. Une chose est certaine: ce faisant, les personnes-ressources s'en sont trouvées à grandement privilégier la participation collective des parents, associée à la participation la plus efficace possible des représentants des parents et correspondant à la deuxième partie de l'objectif du programme P.P.P. (accroître la participation des parents au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu). Cela s'est fait au détriment d'un soutien à la participation individuelle des parents correspondant davantage à la première partie de l'objectif (favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant...); cela s'est également fait au détriment d'une action directe et explicite auprès des équipes-école (directeurs, P.N.E. et enseignants), groupe d'intervenants qui n'ont pas été vraiment touchés cette année.

Il est bon de rappeler l'étude récente conduite par la direction de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation.[1] Celle-ci indique que la participation actuelle des parents aux différents comités est surtout le fait des parents les plus privilégiés. On y constate, en effet, que les parents qui sont membres de comités d'école, et d'une façon encore plus marquée les présidents des comités d'école, ont en moyenne un niveau de scolarité et un revenu familial plus élevés que la moyenne québécoise.

---

(1) GEORGEAULT, Pierre et collaborateurs. La participation des parents dans les comités d'école. Direction de la recherche, C.S.E., 1978-79, 14 fascicules.

IV. SPECIFICITE DU PROGRAMME P.P.P.

Nous avons inséré dans la première partie une représentation des principaux intervenants reliés à la participation des parents au primaire. Nous avons vu qu'il existe différentes structures, les unes consultatives et les autres décisionnelles, structures auxquelles les parents-utilisateurs de l'école participent en déléguant leur pouvoir à des représentants élus. Ces structures qui existent ou existeront incessamment dans tous les milieux peuvent compter sur un certain nombre de ressources (différentes ressources financières et humaines dans les directions régionales, Fédération des commissions scolaires et Fédération des comités de parents). De plus, le personnel scolaire par ses fonctions peut influencer positivement ou négativement la participation des parents-utilisateurs à l'école. Dans ce dernier cas, il s'agit le plus souvent de relations qui ne passent pas par le biais des structures institutionnalisées, soit de relations parents - enfants - personnel scolaire.

Dans les milieux économiquement faibles, s'ajoute le programme P.P.P. D'ores et déjà, il nous apparaît important de souligner le danger qu'il y a de dédoubler ou de remplacer les ressources existantes ou encore de créer une structure supplémentaire. Le système scolaire en est déjà suffisamment garni et diverses recherches ont démontré que la majorité des parents des milieux économiquement faibles ne s'y sentent pas à l'aise.

Par ailleurs, les personnes-ressources du programme P.P.P. ont déclaré avoir consacré beaucoup de temps à soutenir le fonctionnement des divers comités. La majeure partie de ces énergies a permis aux personnes-ressources d'assister à presque toutes les réunions de ces comités. Les participants au dernier stage ont clairement manifesté que le temps consacré au fonctionnement des comités avait grandement hypothéqué leur disponibilité. Aussi a-t-il été retenu comme première préoccupation des participants la définition de la spécificité de cette intervention en milieu économiquement faible.

Pour chercher à cerner davantage ce concept, nous allons d'abord en discerner les principaux attributs, puis nous allons les mettre en relations avec les objectifs de l'intervention pour enfin dégager des pistes qui permettraient de concilier tous les points de vue.

PRECISER LE CONCEPT DE PARTICIPATION

Le document d'implantation de la D.G.R., *La Participation des parents au primaire*, présente quelques caractéristiques de ce qu'est la participation. On y indique que la "participation doit être active", qu'elle doit "impliquer les gens", qu'elle est naturellement "dynamique et exigeante". D'emblée, nous paraît-il, ces caractéristiques sont fondées; cependant, elles ne fournissent pas un cadre assez précis pour cerner la spécificité de cette intervention.

La participation recherchée doit impliquer tous les agents d'éducation, y compris tous les parents. Bien sûr, les parents ne peuvent pas participer seuls. Participer ne veut-il pas dire "faire avec quelqu'un". Les gens avec lesquels les parents participent doivent devenir des partenaires dans l'atteinte de l'objectif commun qui est d'assurer à l'enfant une formation de qualité. "Il faut donc, d'entrée de jeu, envisager la question de la participation DE L'ENSEMBLE DES PARTENAIRES, avec ses conditions et ses contraintes. Faute de quoi, on risque de "bloquer" la participation sous sa seule face des *rapports de force*..."(1) La participation des parents

---

(1) HENRIPIN, Marthe. "Les ambiguïtés et les difficultés inévitables de toute participation". Prospectives, février-avril 1978, p. 96.

doit être acceptée, reconnue et même désirée de la part de tous les autres intervenants sans quoi on suscite inutilement des réactions négatives et des affrontements. Aussi, ne conviendrait-il pas de consacrer les énergies nécessaires à la mise en place de ce préalable à la participation des parents, c'est-à-dire la préparation du personnel scolaire à recevoir cette participation des parents?

Le système scolaire, qu'on le veuille ou non, est hiérarchisé; à chaque palier, un certain nombre d'individus ou de groupes y contrôlent les activités qui relèvent d'eux. A quelque niveau que ce soit, le fait d'amener les parents (ou leurs représentants) à participer davantage aux prises de décision, oblige une re-négociation voire même un nouveau partage du pouvoir, négociation, dans le but de trouver un nouvel équilibre. Ce processus n'implique pas nécessairement qu'il y ait conflits; il faut d'abord et avant tout chercher à ce que les efforts pour accroître la participation des parents ne servent pas de prétexte à de stériles luttes de pouvoir mais tentent d'instaurer un consensus le plus large possible chez tous les groupes d'intervenants.

Ensuite, il nous apparaît important de souligner que la réelle participation ne saurait se contenter d'une délégation de pouvoir. En effet, participer et se faire représenter sont deux réalités jusqu'à un certain point irréconciliables. Ainsi le parent dont la participation s'est limitée à lever la main pour déléguer un autre parent au comité d'école ne peut dire qu'il a vraiment participer. Il n'est pas pour autant impliqué dans le processus éducatif de son enfant et ne participe pas nécessairement à la vie de l'école de son milieu. Pas plus d'ailleurs qu'il suffit à un parent de se faire élire ou nommer au comité d'école pour être authentiquement impliqué dans le cheminement scolaire de son enfant. De la sorte, on peut dire que la participation recherchée est celle où chaque parent se sent concerné par l'environnement éducatif de son enfant. Il est bon de noter ici que, d'une part, cela vaut pour tous et chacun des parents d'un milieu et non seulement pour leurs délégués à différents conseils ou comités et que,

d'autre part, l'environnement éducatif de l'enfant n'est pas exclusif à l'école mais commence d'abord à la maison et concerne tous les moments du matin jusqu'au soir...

L'OBJECTIF DE L'INTERVENTION

Nous avons vu précédemment que cette intervention visait à *favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant et accroître leur participation à la vie et au développement de l'école de son milieu.* Cet objectif en deux parties, ou ces deux objectifs selon le point de vue, sont recherchés dans tous les milieux. Au cours de l'un des stages, les participants ont accepté une position du responsable provincial à l'effet qu'une intervention qui ne vise que la deuxième partie de l'objectif ne se situe pas explicitement et nécessairement en milieu économiquement faible.

Par contre, une intervention visant uniquement la première partie permet déjà de s'attaquer à certains facteurs identifiés comme déterminants dans la réussite scolaire de l'enfant[1] en faisant en sorte que les parents sentent qu'ils ont une part de responsabilités à assumer face au cheminement scolaire de leur enfant. De toute évidence, une action permettant d'atteindre les deux parties de l'objectif se situe aisément dans la politique.

Evidemment, l'objectif ultime de cette politique semble être d'amener chaque école à se doter d'un projet éducatif distinctif. Nous avons déjà mentionné qu'il s'agissait là d'une fin mais aussi de la conclusion d'un

---

(1) L'école s'adapte à son milieu, p. 78.

long processus qui pourra illustrer que l'école s'est adaptée à son milieu. Il ne faut pas oublier que toutes les phases relatives à la mise en place d'un projet éducatif sont essentiellement du ressort des structures de participation collective des parents et, plus spécialement, du conseil d'orientation. Les interventions favorisant la participation individuelle de tous les parents ne sont pas étrangères au concept de projet éducatif mais elles n'y sont pas nécessairement rattachées.

A cela, qu'il nous soit permis d'ajouter que, dans l'ensemble, les comités d'école et de parents accordent[1] beaucoup d'importance à la responsabilité qu'ils ont de représenter les parents auprès du directeur d'école ou du conseil des commissaires; on constate que beaucoup moins d'efforts sont consentis à l'animation du milieu d'autant plus que cette animation se restreint généralement à la transmission d'informations le plus souvent sous la forme d'une communication écrite.

A la lumière de ces réflexions, on peut se demander si, au cours de cette première année d'implantation, trop d'énergies ont été consacrées à l'intention du bon fonctionnement des comités d'école et de parents. N'a-t-on pas confondu jusqu'à un certain point l'objectif visé (la participation des parents) et un des moyens disponibles pour l'atteinte de cet objectif que représentent les comités? N'y a-t-il pas conséquemment de grands oubliés, c'est-à-dire des gens qui ne se présentent jamais à l'école, serait-ce pour y chercher le bulletin de leur enfant, des gens qui ne communiquent pas avec l'école, des gens qui fuient comme la peste toute contribution à l'un des comités, des gens qui, somme toute, ne s'intéresse ni au cheminement scolaire de leur enfant ni au fonctionnement de l'école de leur milieu? N'est-ce pas cette clientèle spécifique que devrait chercher à atteindre en priorité le programme de participation des parents au primaire?

---

(1) Voir à cet effet le fascicule 11 de l'étude du conseil supérieur de l'éducation.

QUELQUES JALONS

Dans cette optique, il nous apparaît que, dans le cadre des interventions éducatives en milieu économiquement faible, la participation des parents qui devrait être recherchée serait celle, d'une part, ayant sa source dans la prise de conscience et même l'accroissement du rôle d'éducateur des parents et de leurs capacités à remplir adéquatement ce rôle et, d'autre part, ayant son aboutissement dans une implication plus grande de tous les parents dans le processus éducatif de leurs enfants respectifs. Cette participation peut ou non passer par un rôle accru au sein de l'un des nombreux comités institutionnalisés. Cependant, cette dernière forme de participation, quelque peu élitiste, il faut bien l'avouer, ne devrait pas faire l'objet des priorités de notre action éducative en milieu économiquement faible. Ces comités peuvent compter sur d'autres ressources, bien sûr, mais il y a surtout beaucoup de travail à effectuer au niveau des autres intervenants, qu'il s'agisse de l'ensemble des parents ou du personnel scolaire.

Cette position, nous en sommes conscients, consiste à privilégier grandement la première partie de l'objectif de l'intervention qui concerne la contribution des parents au cheminement scolaire de l'enfant, au moins pour les premières années où cette intervention est implantée dans un milieu donné. Cela se trouve à renforcer du même coup les objectifs communs aux hypothèses d'intervention énumérées dans le document d'implantation, soit:

- que les contacts avec les enseignants soient considérés avec beaucoup d'attention;
- que l'on vise la bilatéralité dans les activités, c'est-à-dire que l'on tende à un échange qui va vraiment dans les deux sens (parents-école, école-parents);

- que l'on tende à la création d'un esprit d'ouverture et de collaboration entre les intervenants visés.(1)

Par contre, ce point de vue se trouve à nuancer quelque peu la dernière partie du document d'implantation de la D.G.R. qui présente les divers intervenants dans le système scolaire comme des clientèles aussi spécifiques les unes que les autres au programme P.P.P. Il convient de situer cette position dans le contexte du mouvement de décentralisation du système scolaire à l'intérieur duquel mouvement il semble s'être avéré difficile d'accompagner cette intervention d'un cadre trop rigide. Nous croyons, au contraire, que l'autonomie des commissions scolaires n'est pas entachée par le fait de définir quelles sont les clientèles privilégiées par cette intervention et quel est le type de participation que l'on tend à développer par ce programme.

En conséquence, nous sommes portés à nuancer la troisième hypothèse qui vise à "travailler au niveau du comité d'école pour maximiser ses fonctions de représentant, de consultant, de diffuseur d'information et d'incitateur de la participation du plus grand nombre de parents".(2) Il ne s'agit pas pour le programme P.P.P. d'ignorer l'existence des comités d'écoles et de parents ou du conseil des commissaires, mais plutôt de les utiliser quand leurs objectifs et ceux du programme P.P.P. coïncident. Aussi les personnes-ressources à la participation des parents peuvent-elles être des ressources pour ces comités lorsque ceux-ci veulent, par exemple, animer le milieu, rejoindre un plus grand nombre de parents ou favoriser des contacts entre le personnel scolaire et l'ensemble des parents. Cependant, compte tenu des autres ressources disponibles, nous ne croyons pas qu'il soit spécifique au P.P.P. de favoriser le bon fonctionnement interne de ces comités, du moins dans un premier temps. Il s'agit plutôt de favoriser,

---

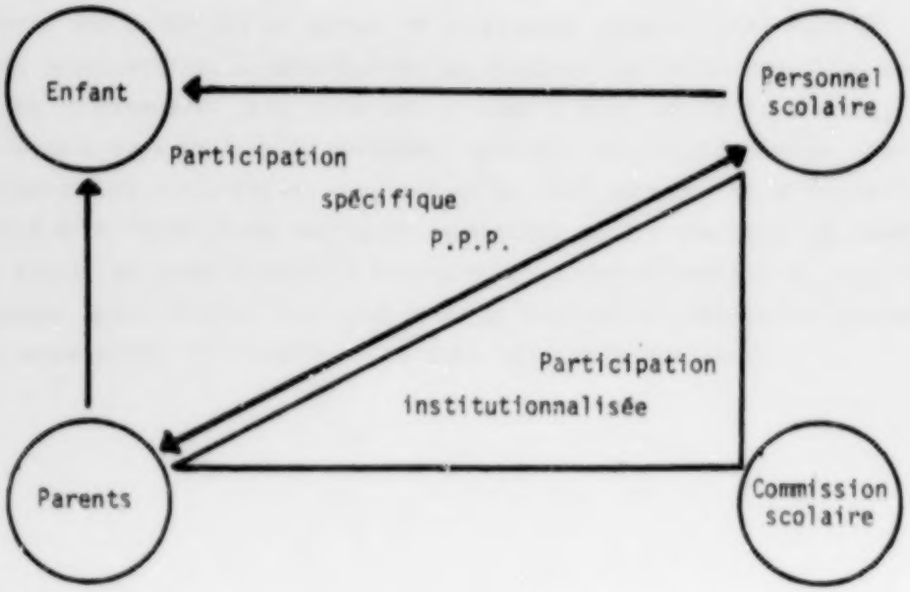
(1) COULOMBE, Gilbert. La participation des parents au primaire, D.G.R. mai 1979, p. 12.

(2) op. cit. p. 19.

comme l'illustre la figure suivante, les interventions qui se situent le plus près possible de l'amélioration de l'acte éducatif posé auprès de l'enfant, de tous les enfants, tant à la maison qu'à l'école.

FIGURE 3

LA PARTICIPATION PRIVILEGIEE PAR LE PROGRAMME P.P.P.



Cette figure illustre en quelque sorte ce que pourrait être le "spécifique" du programme P.P.P. en milieu économiquement faible. C'est le type d'intervention qu'il nous semble approprié de favoriser pour assurer un rapprochement des parents et des agents d'éducation (directions d'écoles, enseignants, P.N.E.) en vue de donner aux enfants une éducation de qualité et adaptée à leurs besoins. Dans le triangle inférieur, on retrouve sous le vocable de la "participation institutionnalisée" tous les comités (comité d'école, comité de parents, conseil d'orientation, conseil des commissaires) qui, chacun à sa façon, cherchent également l'amélioration de l'acte éducatif posé auprès de l'enfant. Ces comités oeuvrent surtout au niveau des structures et disposent, pour ce faire, de ressources disponibles dans tous les milieux.

Cette proposition est une autre façon pour les personnes-ressources de se donner des priorités en termes de clientèles visées. Cela pourrait consister, entre autres, à sélectionner un micro-milieu et à travailler avec tous les intervenants dans celui-ci, y compris bien sûr le(s) comité(s) d'école mais sans exclure le personnel scolaire de l'équipe-école. Dans les commissions scolaires ne comptant qu'un seul secteur, ce micro-milieu pourrait être formé d'une partie de ce secteur tandis que dans les commissions scolaires ayant plusieurs secteurs, on pourrait choisir en priorité le secteur ayant le plus haut indice de défavorisation quitte à reporter à une autre année les interventions dans les autres secteurs.

V. RESUME ET CONCLUSION

Dans ce rapport sont contenues diverses analyses et recommandations concernant plusieurs aspects du programme de participation des parents au primaire. Aussi il apparaît approprié de synthétiser les principales considérations de ce rapport afin d'en favoriser au lecteur une appréhension plus globale.

L'IMPLANTATION

Qu'il nous soit permis de rappeler le contexte problématique dans lequel a été lancée cette intervention en milieu économiquement faible. D'une part, concurremment à l'implantation de cette intervention se déroulait un mouvement de déconcentration des responsabilités du ministère vers les directions régionales et de décentralisation d'une plus grande part des pouvoirs vers les commissions scolaires et potentiellement vers les écoles. D'autre part, l'objet même de cette intervention, la participation des parents, n'était pas sans évoquer un peu de suspicion chez les intervenants actuellement en place. Toujours est-il que plusieurs milieux ont manifesté beaucoup d'hésitation avant de s'impliquer dans ce dossier et que le processus d'implantation prévu n'a pas été suivi. On peut croire que les nouveaux mécanismes de liaisons qui serviront d'appui à l'implantation de toutes les interventions assureront plus de cohérence au processus.

Dans le texte qui précède, les modalités de sélection des commissions scolaires en vue de l'attribution des projets ont été abordées; on y a fait état de la difficulté rencontrée pour concilier le texte de l'énoncé de politique sur les grandes lignes de développement des interventions en milieu économiquement faible et le plan de développement de cette intervention adopté par la D.G.R. En effet, dans le premier cas, on précise que les secteurs très défavorisés doivent être atteints en priorité tandis que la

D.G.R. a adopté un plan par lequel seront rejointes d'abord les 51 commissions scolaires classifiées comme défavorisées.

Selon notre point de vue, il y aurait lieu de reconsidérer les modalités de sélection des commissions pour rejoindre les orientations de la politique. Il est également suggéré, comme autres critères, de chercher à atteindre les secteurs ayant déjà bénéficié d'un programme de perfectionnement du personnel scolaire et à placer, dans un premier temps, les projets de P.P.P. le plus possible à proximité les uns des autres.

LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME

Nous avons été à même de constater principalement au cours des stages que le programme de participation des parents au primaire n'avait pas la même signification d'un intervenant à l'autre. Cette situation peut s'expliquer par le nombre d'intervenants dans ce dossier mais aussi parce que le document d'implantation a été rédigé de façon à laisser aux commissions scolaires le plus de latitude possible. C'est dans cet esprit et pour favoriser une compréhension aussi univoque que possible de cette intervention qu'il nous apparaît opportun de recommander que le document d'implantation soit plus spécifique quant à ses orientations, tout spécialement en ce qui concerne les clientèles privilégiées par ce programme.

Sans imposer un cadre trop rigide aux commissions scolaires, le document pourrait guider davantage ces dernières dans la clarification du mandat donné aux personnes-ressources. Dans cette même perspective, il serait avantageux de préciser la durée prévue de ces ressources supplémentaires accordées aux commissions scolaires. Cela permettrait une meilleure planification à long terme des interventions des personnes-ressources selon

qu'elles concernent la participation collective ou la participation individuelle des parents.

Sur cet aspect, notre point de vue explicité dans le dernier chapitre est à l'effet d'accorder d'abord une grande attention à la première partie de l'objectif de l'intervention (favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant) et, de ce fait, chercher surtout à favoriser la participation individuelle des parents. Non pas que la participation collective ne soit pas importante mais parce qu'elle peut devenir peu significative si elle ne concerne que les membres des comités et parce qu'elle dispose pour se structurer de plusieurs ressources.

LA FORMATION ET L'ENCADREMENT DES PERSONNES-RESSOURCES

Suite à l'expérience de 1979-80, il nous apparaît nécessaire de prévoir des rencontres entre les personnes-ressources du programme P.P.P.; ces rencontres pourraient remplir les mêmes fonctions que les stages en 1979-80, soit un échange sur les expériences respectives de chacun, un ressourcement mutuel des participants et une réflexion collective sur les orientations de l'intervention.

Finalement, il nous apparaît opportun de favoriser la tenue de rencontres régionales à l'intention des directions des commissions scolaires. Ces rencontres chercheraient à développer chez les participants une meilleure compréhension de l'intervention de façon à ce qu'ils puissent mieux encadrer le travail de la personne-ressource à la participation des parents.

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DE L'EQUIPE-ECOLE

ETUDE DU DEROULEMENT D'UN PROJET

Octobre 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Ce document porte sur le développement du programme Perfectionnement de l'Equipe-Ecole. Ce programme de perfectionnement est issu de différentes analyses de l'école primaire de milieu économiquement faible qui ont conduit à reconnaître le rôle stratégique du personnel scolaire dans toute actior qui a pour objectif d'adapter l'école aux enfants du milieu économiquement faible. Ce travail a été réalisé par Lorraine Nobert. Elle a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

	Page
NOTE PRELIMINAIRE	3
PREMIERE PARTIE: ORGANISATION ET IMPLANTATION	4
- La problématique	5
- Les orientations et les stratégies	6
- Les modules de perfectionnement	7
- Les projets spéciaux	8
- L'implantation du projet	10
- L'état du projet en 1979-80	11
DEUXIEME PARTIE: DEROULEMENT DU PROJET	16
- Remarques préliminaires	17
- La Phase I	19
- Les objectifs	19
- L'implication et l'intégration du responsable	20
- La connaissance et l'étude de la problématique et des postulats du projet	21
- L'étude des problèmes et des ressources du milieu	22
- Analyse du besoin de perfectionnement et élaboration des propositions d'activités	22
- Remarques sur la première année du projet	23
- La Phase II	26
- Déroulement du projet	27
- La réalisation du programme de perfectionnement	29
- Le principal et l'animateur	30
CONCLUSION	34
ANNEXE	35

NOTE PRELIMINAIRE

Ce rapport se veut une description de l'implantation du programme de perfectionnement de l'équipe-école, de son organisation et de son déroulement. Ce programme fait partie des interventions en milieu économiquement faible au niveau primaire.

Nous rappellerons d'abord les objectifs particuliers de cette intervention et la stratégie mise en place au niveau des équipes-écoles. Par la suite, nous décrirons l'implantation de cette intervention, c'est-à-dire le partage des responsabilités entre chacun des intervenants, la localisation des équipes-écoles concernées par le projet et les versions modifiées de ce programme pour les niveaux préscolaire et secondaire. Après quelques commentaires concernant cette phase d'implantation, nous décrirons le déroulement de chacune des phases du projet, ainsi que les objectifs et les activités concrètes auxquelles elles peuvent donner lieu.

Les informations utilisées dans ce rapport sont issues des documents fournis par la D.G.R. et par les responsables régionaux de ce dossier, des rencontres particulières avec le responsable provincial de cette intervention, ainsi que de l'observation des rencontres d'une équipe-école pendant près de trois mois. Qu'il nous soit permis de souligner ici la grande disponibilité et la collaboration étroite dont M. Armand Gingras a fait preuve pendant toute la durée de ce travail, ainsi que M. Jean-Yves Lévesque, responsable local du projet à la commission scolaire La Neigette.

PREMIERE PARTIE:

ORGANISATION ET IMPLANTATION

LA PROBLEMATIQUE

Le projet de perfectionnement de l'équipe-école est issu de différentes analyses de l'école primaire de milieux défavorisés qui ont conduit à reconnaître le rôle stratégique du personnel scolaire dans toute action entreprise pour adapter l'école primaire aux enfants de milieux défavorisés. Ces analyses ont décrit, par ailleurs, la tâche relativement difficile de ce personnel par rapport aux enfants de ces milieux.

En effet, ce personnel scolaire est souvent étranger aux valeurs et à la culture des milieux socio-économiquement faibles; il connaît peu de caractéristiques spécifiques de ses enfants, leurs besoins et leurs attentes; il est démuni face aux problèmes que pose l'adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement pour cette clientèle; enfin, les structures d'aide qui lui sont traditionnellement proposées, sont relativement inadéquates pour l'aider à résoudre ce genre de problèmes.

La question du perfectionnement du personnel scolaire se posait donc avec acuité. Pour résoudre cette question, un comité responsable a été nommé avec mandat de planifier, d'organiser et de réaliser un projet expérimental de perfectionnement susceptible de mieux répondre aux besoins des enseignants en milieux défavorisés. Cette expérimentation s'est tenue pendant les années 1976-77 et 1977-78 et elle a fourni les bases de l'actuel projet de perfectionnement de l'équipe-école.

LES ORIENTATIONS ET LES STRATEGIES

Essentiellement, les orientations de perfectionnement qui ont découlé de ces travaux vont dans le sens de développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec la clientèle des milieux défavorisés et de favoriser une prise en charge collective, tant des problèmes pédagogiques que des solutions jugées appropriées.

Pour réaliser ces orientations, on préconise une approche de type "perfectionnement en situation". C'est dans cette stratégie que réside, pour une large part, l'originalité et la spécificité du projet de perfectionnement de l'équipe-école. En effet, contrairement aux conditions habituelles dans lesquelles se déroulent le perfectionnement des maîtres, qu'il s'agisse des plans provinciaux ou de la "mise à jour", cette formule implique non seulement que le personnel scolaire soit dégagé de sa tâche pour réaliser les activités de perfectionnement, mais aussi que ces activités se réalisent sur le lieu de travail des enseignants et que toute l'équipe-école s'implique dans la réalisation du projet. Le document du ministère de l'Education intitulé "Perfectionnement du personnel scolaire au primaire" (octobre 1979) décrit ainsi la composition de l'équipe-école: "... le principal (et ses adjoints, s'il y a lieu), les enseignants (y compris les spécialistes, s'il y a lieu). Il serait utile de préciser le rôle que voudraient jouer les professionnels non-enseignants dans le cadre du projet en leur laissant le choix comme personnes-ressources ou comme membres de l'équipe-école".

Ce projet se réalise normalement en deux phases d'une année chacune: la première phase vise prioritairement la transformation des attitudes des enseignants envers les parents et les enfants de milieux défavorisés; la deuxième phase, plus concrète, vise à développer chez les enseignants de nouvelles compétences psycho-pédagogiques; elle vise aussi à réduire l'isolement de l'enseignant au sein de sa classe.

Cette approche à la fois collective et pédagogique du perfectionnement est apparue justifiable aux responsables de l'expérimentation, à plusieurs points de vue. Une telle démarche permettait de mieux définir les problèmes et les difficultés du milieu, d'atteindre tous les intervenants éventuels auprès de l'enfant et d'opérer des transformations pédagogiques plus systématiques. On réalisait ainsi une continuité d'action face à l'enfant et on permettait l'intégration des connaissances théoriques à la réalité concrète du milieu.

LES MODULES DE PERFECTIONNEMENT

Choisir l'école comme centre de perfectionnement, impliquer toute l'équipe-école dans un processus de changement d'attitudes, inscrire cette démarche sur une période de deux années, voilà qui exige des conditions de réalisation assez particulières.

En effet, la commission scolaire désireuse de s'impliquer dans un tel projet doit accepter que les journées pédagogiques soient planifiées par les équipes-écoles; elle doit fournir à ces écoles tout le soutien technique nécessaire; elle doit favoriser et soutenir les formes pédagogiques qui peuvent découler des orientations des équipes.

L'équipe-école pour sa part doit accepter une certaine disponibilité dans l'organisation de son travail; elle doit accepter l'orientation générale et travailler à la réalisation des objectifs du projet; elle doit s'engager majoritairement à participer aux activités inhérentes au projet incluant les activités d'évaluation.

Il n'est pas douteux que certaines écoles de milieux défavorisés, pour une raison ou pour une autre, ne puissent pas rencontrer toutes ces conditions. C'est à leur intention qu'a été créée une version modulaire du projet de perfectionnement de l'équipe-école.(1) Cette version se déroule cependant sur une seule année scolaire et correspond approximativement à la phase II du projet standard. Il s'agit ici d'apporter une ou des solutions pratiques à des problèmes pédagogiques ressentis par le personnel scolaire, qu'il s'agisse de problèmes d'adaptation de matériel, d'utilisation de ressources didactiques ou d'évaluation des apprentissages. Cette formule, même si elle est plus limitée cherche quand même à sensibiliser le personnel scolaire à la situation des jeunes en milieux défavorisés et aux problèmes particuliers qu'elle pose.

La formule modulaire étant à l'essai pour la première année, il est difficile d'en prévoir l'impact. Cependant on ne peut qu'apprécier l'idée d'une banque de modules ponctuels de perfectionnement comme un outil utile au milieu scolaire, à la manière de certaines formules de mise à jour ou de perfectionnement des adultes (C.E.C.M.). L'expérience seule pourra renseigner les responsables sur la portée de telles interventions en regard des objectifs particuliers de transformation d'attitudes culturelles et pédagogiques.

LES PROJETS "SPECIAUX"

La version modulaire du perfectionnement de l'équipe-école se distingue du projet standard par sa durée. Il existe aussi, à l'étape expérimentale, deux autres formules de ce projet qui s'en distinguent par la composition même de l'équipe-école. Il s'agit des projets de perfectionnement aux niveaux secondaire et préscolaire.

---

(1) Cette formule est expérimentée pour la première fois en 1979-80, à l'école Ste-Odile de la commission scolaire La Neigette.

L'équipe-école, version primaire, comprend tout le personnel scolaire de l'école, c'est-à-dire les enseignants, le principal et les professionnels non-enseignants. L'équipe-école, version secondaire, ne peut à toute fin pratique rencontrer ce critère d'exhaustivité. Il est pratiquement impossible qu'une cinquantaine d'enseignants puisse vouloir au même moment se perfectionner, puisse être libérée dans les mêmes conditions que leurs collègues du primaire, puisse avoir les mêmes besoins... C'est donc forcément à une équipe réduite que s'adresse le perfectionnement de l'équipe-école au secondaire. Les expériences qui ont été tentées jusqu'à maintenant n'en exigent pas moins, et la présence du principal, et l'élaboration d'un projet collectif.

L'équipe-école version préscolaire pose, de façon différente, le problème des limites du concept d'équipe-école. En effet, une école de milieu rural, et c'est le cas de beaucoup d'écoles des milieux défavorisés, comprend rarement plus d'une jardinière; il ne peut donc y avoir d'équipe, à ce niveau d'enseignement, qu'à la grandeur d'une commission scolaire. La collégialité sur la base de l'appartenance à un même lieu géographique et physique cède ici la place au principe de collégialité sur la base d'une communauté de tâche, donc d'intérêts et de besoins.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, ces deux versions du projet de perfectionnement en sont encore au stade de l'expérimentation. Il faudra attendre les résultats de ces travaux préliminaires avant d'en voir généraliser l'implantation. Voici, à titre indicatif, les lieux où se sont déroulés ces expériences.

Projets au secondaire:

Région	Nom de la C.S.	Année d'implantation
01	C.S. La Péninsule	Deux projets en 1977-78 Un projet en 1979-80
	C.S. des Monts	Cinq projets en 1978-79
05	C.S. L'Estrie	Un projet en 1979-80

Projets en maternelle:

Toutes les jardinières de la commission scolaire Jean Chapais (région 03) se sont engagées dans un projet de perfectionnement en 1977-78. Il est prévu que des jardinières de trois autres régions administratives s'engageront aussi dans ce projet en 1980-81.

L'IMPLANTATION DU PROJET

Si un tel projet pose, par son envergure, des exigences particulières au niveau de l'admissibilité des écoles, il implique aussi des stratégies particulières au niveau de l'implantation. Le document du ministère intitulé "Perfectionnement du personnel scolaire au primaire" énonce les étapes suivantes quant à cette phase:

a) les directions régionales font connaître le projet aux commissions scolaires. Le M.E.Q. s'engage à fournir à cet effet toutes les informations pertinentes et ce "dans des délais qui permettent une planification adéquate, c'est-à-dire durant le premier semestre d'une année scolaire".

b) Les commissions scolaires font leur demande de participation à la direction régionale via les mécanismes de liaison administrative déjà en vigueur. Dans cette demande, les commissions scolaires indiquent le nom des écoles désireuses de participer au projet, ainsi que les raisons qui les rendent éligibles.

c) Les demandes des commissions scolaires sont analysées par le responsable régional, conjointement avec le M.E.Q.; cette étape doit avoir lieu "avant la fin de mars, pour que le projet puisse être mis en route en septembre, l'année suivante".

Si l'on considère toute cette phase d'implantation, cela conduit à trois, le nombre d'années requises pour l'organisation et la réalisation d'un tel projet.

L'ETAT DU PROJET EN 1979-80[1]

En 1979-80, il y a eu vingt-huit écoles primaires engagées dans un projet de perfectionnement de l'équipe-école. Ces écoles se répartissent dans dix commissions scolaires et six régions administratives.

Comme l'indique le tableau 1, ces écoles se situent toutes, sauf trois, soit sur le territoire d'une commission scolaire défavorisée, soit sur le territoire d'un secteur défavorisé d'une commission scolaire. Elles répondent ainsi à la condition de base d'éligibilité au projet de perfectionnement de l'équipe-école au primaire.

---

(1) On trouvera en annexe, au tableau 1, un bilan de l'état du développement de l'implantation du projet depuis 1976-77.

TABLEAU 1

PROJETS DE PERFECTIONNEMENT DE
L'EQUIPE-ECOLE EN 1979-80

Région	Nombre de projets	C.S.	Ecole	Secteur	Indice de défavorisation
01	4	La Mitis	Ste-Bernadette	001	0.98
		La Neigette	St-Valérien	006	1.58
			Ste-Odile	006	1.58
02	4	Vallée de la Mistassini	St-Ludger de Milot Péribonka Ste-Jeanne d'Arc Ste-Marguerite-Marie	001	1.47
03	3	Langevin	St-Luc	001	1.55
			St-Louis	002	1.73
			St-Zacharie	002	1.73
04	6	Grand-Pré	Tessier	002	1.08
			Marie-Immaculée	001	1.44
			St-Joseph	001	1.44
		Jean-Rivard		001	.82
				002	1.49
06	9	Nord-Joli	St-Zénon Ste-Emilie-de-l'Energie St-Michel-des-Saints St-Jean-de-Matha	002	1.54
		Verdun			
		C.E.C.M.			
09	2	Louis-Joliet	Notre-Dame-de-Grâces Notre-Dame-des-Anges	001	1.53

Le tableau précédent appelle cependant quelques commentaires. En premier lieu, on observe que les secteurs choisis, même s'ils appartiennent au groupe des secteurs défavorisés, ne sont pas nécessairement les secteurs définis comme prioritaires dans "L'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible". En second lieu, le fait qu'au moins trois écoles ne soient pas situées dans un secteur défavorisé peut paraître surprenant; ce fait est explicable par la possibilité qu'ont les commissions scolaires de démontrer qu'un segment de leur territoire est, selon elles, défavorisé, malgré les indications de l'étude "Les secteurs défavorisés du Québec"(1); cette démonstration est cependant à leur charge.

La situation décrite serait imputable selon M. Normand Gingras, responsable provincial, au caractère "expérimental" du projet jusqu'en 1979-80 et aux conditions particulières qu'exige son implantation (cf. supra).(2) Si l'on considère de plus que ce n'est qu'à cette date qu'a été parachevée la déconcentration vers les bureaux régionaux, on comprendra qu'en 1978-79 et en 1979-80, il ne s'agissait pas tant "d'analyser les demandes des commissions scolaires" que de les susciter en leur fournissant un maximum d'informations et en multipliant les contacts.

Ce sont principalement ces facteurs qui seraient responsables aussi, selon lui, du fait que trois régions administratives ne soient pas encore touchées par le projet (il s'agit des régions 05, 07 et 08), ces trois régions devraient être contactées en 1980-81, et M. Gingras prévoit que, en accord avec l'énoncé de politique, tous les autres secteurs défavorisés auront été touchés d'ici deux ans.

---

(1) M.E.Q. (1977) Les secteurs défavorisés du Québec, D.P.P., Québec, 111 p.
(2) On trouvera, en annexe, au tableau 2 des commentaires, par régions administratives, résumant les motifs d'adhésion ou de refus de participation au projet pour les années 1978-79 et 1979-80.

En résumé, l'orientation de base du projet de perfectionnement de l'équipe-école est d'abord de faire prendre conscience aux enseignan's des problèmes spécifiques à leur milieu et, ensuite, de permettre une prise en charge collective dans la définition et la solution de ces problèmes. Pour assurer ces orientations, la stratégie retenue propose que le perfectionnement se tienne à l'école, qu'il implique toute l'équipe-école et qu'il parte des besoins particuliers de chaque équipe-école.

En regar' de ces principaux points d'implantation, il faut souligner l'écart que prennent les versions expérime tales du niveau secondaire et du niveau maternelle. Le projet au secondaire s'éloigne, en effet, du projet initial en ce qu'il ne peut rencontrer le principe de "collectivité": on est donc en présence d'une équipe-école "réduite" et il faudra attendre de mieux connaître les autres critères d'admissibilité de ces équipes pour évaluer l'impact de cette modification sur les objectifs généraux du projet.

En plus de poser le problème de la composition de l'équipe-école en terme quantitatif, la version "maternelle" du projet de perfectionnement pose le problème de la composition de l'école en terme "qualitatif". En effet, cette application du projet laisse supposer que la situation des jardinières est trop particulière pour être prise en charge par l'équipe-école et qu'inversement, l'équipe-école peut définir sa problématique et sa stratégie en dehors de la présence de la jardinière... Il ne s'agit pas de nier ici la tâche particulière des jardinières d'une école qui les distingue de leurs collègues; il ne s'agit pas de nier non plus l'importance ou la valeur d'un projet spécifique les concernant. Il semble cependant nécessaire de souligner qu'un tel projet s'éloigne, et de façon sensible, des principaux points de stratégie du projet de perfectionnement (l'école comme lieu de perfectionnement, l'équipe-école comme source et support d'activités) et, comme tel, mériterait une mention particulière tant au niveau du devis d'implantation, qu'au niveau de l'énoncé de politique du M.E.Q.

En terminant ces réflexions sur l'organisation et l'implantation du projet de perfectionnement de l'équipe-école au primaire, il importe sans doute de rappeler que cette intervention a été conçue pour soutenir l'enseignant de milieux défavorisés dans ses tentatives pour se rapprocher des enfants qui lui sont confiés. La première condition à l'implantation d'un tel projet dans une commission scolaire est donc qu'elle appartienne aux milieux identifiés comme défavorisés. Jusqu'à maintenant, des situations particulières d'implantation ont empêché que cette condition soit parfaitement respectée. On a ainsi proposé le projet à des écoles n'étant pas situées dans des secteurs défavorisés; de plus certaines écoles de secteurs défavorisés ne sont pas dans des secteurs jugés prioritaires. Il est cependant prévu[1], dans la planification des opérations, qu'avec la fin de la phase expérimentale, le projet d'équipe-école soit concentré dans "les secteurs définis comme prioritaires". On ne peut qu'appuyer une telle orientation.

---

(1) Entrevue avec M. Armand Gingras, responsable provincial du projet.

DEUXIEME PARTIE:

DEROULEMENT DU PROJET

Le projet de perfectionnement de l'équipe-école se réalise normalement en deux phases correspondant chacune à une année scolaire. La phase I du projet vise à fournir, à l'équipe-école, l'occasion de réfléchir sur l'ensemble des déterminants pédagogiques et familiaux qui pourraient être à l'origine des inégalités face au curriculum scolaire des jeunes de milieu défavorisé.

Les objectifs de la phase II sont d'un autre ordre: ils tiennent davantage à l'amélioration de la compétence pédagogique des enseignants entendue au sens de l'adaptation des contenus des programmes d'enseignement, des ressources didactiques et des instruments d'évaluation.

Dans ce chapitre, on distinguera chacune de ces étapes en en rappelant d'abord les objectifs particuliers, puis en décrivant les activités auxquelles elles ont donné lieu dans une équipe-école. L'examen de ces objectifs et de ces réalisations devrait nous permettre de mieux comprendre, et l'étendue, et les limites des composantes d'un tel projet.

LES REMARQUES PRELIMINAIRES

Depuis les débuts de l'expérimentation du projet de perfectionnement de l'équipe-école et jusqu'à aujourd'hui, les responsables de cette opération ont toujours démontré un souci constant d'évaluer, soit par des questionnaires, soit par des entrevues individuelles ou collectives, le degré d'atteinte des objectifs du programme et la satisfaction globale des enseignantes[1] aux différentes étapes du projet. Il ne semblait pas utile de multiplier les analyses statistiques, aussi a-t-il été convenu, avec l'appui des responsables

(1) Jusqu'à maintenant, tous les enseignants des équipes-écoles participantes ont été des enseignantes.

provinciaux et régionaux, de centrer la présente étude davantage sur une monographie en allant observer une équipe-école directement sur le terrain et de rendre compte du cheminement qu'elle a suivi pendant une période donnée de fonctionnement.

Ce chapitre présentera ces observations, relatives à la phase II du projet, et couvrant la période de janvier 1980 à mai 1980. Pour décrire le fonctionnement de cette équipe-école à la phase I, il a été possible de consulter les neuf rapports d'étapes rédigés par l'animateur du projet et d'en préciser avec lui certains aspects.

On peut penser que le caractère singulier des observations qui vont suivre, en limite l'importance. Il ne s'agit en somme que d'une variante, parmi les façons possibles, d'actualiser et la formule et les objectifs du programme. Cependant, on peut croire que les ressemblances entre les équipes-écoles tant au niveau de la population (sexe, âge, scolarité, formation initiale, perfectionnement...) qu'au niveau pédagogique (programme d'études, méthodes d'enseignement, stratégies d'évaluation...) entraînent un processus relativement semblable au niveau des transformations d'attitudes et des pratiques psycho-pédagogiques. Les besoins, les attentes, les aspirations peuvent varier d'un milieu à l'autre mais la disponibilité, la considération et l'importance qu'on leur accorde ou qu'on tend à leur accorder concrètement dans la tâche d'enseignement est, elle, relativement semblable. C'est en ce sens que les données d'observation recueillies même dans un seul milieu peuvent servir d'indicateur, avec les données statistiques autrement disponibles, pour évaluer la portée d'un tel programme de perfectionnement.

LA PHASE I

1. *Les objectifs de la phase I*

Les objectifs de la première année du projet de perfectionnement de l'équipe-école sont les suivants:

- favoriser au sein de l'équipe-école, par une réflexion critique axée sur son travail et sa fonction, une meilleure compréhension de la réalité sociale, culturelle, familiale et psychologique de l'enfant dans son vécu quotidien;
- rendre l'équipe-école consciente de ses véritables attentes et sentiments face aux enfants de milieux défavorisés et des conséquences de ceux-ci sur les apprentissages des enfants;
- améliorer la qualité de la relation humaine au niveau des façons d'agir des membres de l'équipe-école avec les enfants et les parents.

Par rapport à ces objectifs spécifiques, le devis du ministère apporte les précisions suivantes:

> En réalisant ces objectifs, le personnel scolaire serait amené à mieux connaître l'enfant dans ses habitudes de vie (éducation à la maison, loisirs, façons d'apprendre et de se comporter), les conditions objectives qui expliquent ces habitudes de vie et leurs conséquences scolaires et sociales pour l'individu et le groupe auquel il appartient.
>
> De plus, le personnel scolaire pourra vérifier dans sa pratique quotidienne jusqu'à quel point il respecte les enfants dans ce qu'il exige d'eux ou s'il est incapable de travailler avec les élèves sans leur imposer ses propres valeurs et façons de vivre; il pourra constater jusqu'à quel point il peut assurer un travail pédagogique soutenu sans juger ces enfants de façon discriminatoire. De façon plus spécifique, le personnel scolaire sera à même de prendre conscience comment la transmission du savoir,

des valeurs et des exigences scolaires peut avoir pour effet de donner à ces enfants une image négative d'eux-mêmes, d'entraîner un désintéressement constant et un sentiment d'échec et de rejet dans l'école.

La problématique du début a montré comment les relations entre le personnel scolaire et les parents sont faibles en milieux défavorisés. Le projet permettra de prendre conscience des véritables problèmes qui existent et d'amorcer un style nouveau de relations.

Pour réaliser ces objectifs, le responsable du projet (l'animateur) a élaboré des propositions de travail qu'il a présentées aux enseignantes, après en avoir discutées avec le principal de l'école:

- Implication et intégration du responsable du projet dans l'école;
- Connaissance et étude de la problématique et des postulats du projet;
- Etude des problèmes et des ressources du milieu;
- Analyse des besoins et des priorités de perfectionnement;
- Elaboration des propositions d'activités de perfectionnement.

2. *L'implication et l'intégration du responsable*

Cette première étape avait essentiellement pour objectif de permettre au responsable du projet de prendre contact avec les enseignantes de l'équipe-école, d'établir un premier diagnostic sur les comportements et les attitudes du personnel scolaire et d'ajuster en conséquence la continuation du projet. La méthode de travail suggérée pour établir ce diagnostic était l'observation dans les classes par le responsable (huit enseignantes sur douze ont accepté cette proposition), des rencontres individuelles avec les enseignantes et l'analyse des documents (journaux, communiqués, abonnements...) circulant dans l'école.

Il est ressorti de cet examen que la façon générale d'enseigner était plutôt traditionnelle, centrée sur les programmes d'études et les "méthodes" (français, mathématiques), que l'aménagement des classes était aussi traditionnel (rangées, pupitres, cours...) et que la formule d'évaluation des élèves, bien que novatrice (les lettres ou les commentaires remplacent les notes) n'en demeurait pas moins le résultat d'une analyse individuelle et formative.

Par ailleurs, les rencontres avec les enseignantes ont permis au responsable de constater aussi chez les enseignantes un désir de changement de leurs pratiques qui les amènerait à être plus près des enfants qui leur sont confiés.

3. *La connaissance et l'étude de la problématique et des postulats du projet*

Cette deuxième proposition de travail visait plus directement à mettre en place la réalisation des trois premiers objectifs énumérés plus haut. La méthode de travail généralement utilisée pour approcher ces objectifs était la lecture personnelle de textes ou de livres suivie d'une discussion en petits groupes sur les différents aspects du thème à l'étude et d'une rencontre collective sur le travail en atelier.

Les enseignantes ont ainsi eu l'opportunité de réfléchir et d'échanger sur:

- la problématique des milieux défavorisés: la discrimination du système scolaire envers les enfants plus défavorisés, la culture particulière de ces milieux, la relation entre les succès scolaires et l'appartenance sociale, l'absence de relations entre l'école et le milieu, la normalisation du programme d'études...
- l'enfance inadaptée au Québec et sa relation aux conditions matérielles d'existence des enfants.
- l'analyse de leurs pratiques scolaires: la fonction de renforcement des comportements verbaux et non-verbaux, l'influence des attentes et des préjugés, la culture de l'école face au milieu économiquement faible, le contenu des manuels scolaires, les méthodes d'évaluation et le bulletin scolaire...

4. *L'étude des problèmes et des ressources du milieu*

Pour faire suite à la demande exprimée par les enseignantes de rendre l'analyse plus "immédiate", il a été convenu de vivre deux ateliers portant sur les problèmes et les ressources spécifiques du milieu. Ces ateliers avaient pour objectif de faire prendre conscience de la situation des enfants à l'école, de leur motivation et de leur taux de réussite; on visait aussi à considérer les problèmes de la population, l'économie, le travail, l'habitation; enfin, on devait s'interroger sur les valeurs qui étaient véhiculées quotidiennement dans les gestes pédagogiques.

La méthode de travail utilisée pour recueillir ces données a été l'élaboration par les enseignantes d'un questionnaire destiné aux parents des enfants de leur classe. De son côté, le responsable du projet entreprenait des recherches sur certaines caractéristiques sociales et économiques du milieu (taux de chômage, pauvreté, assistés sociaux...).

5. *Analyse du besoin de perfectionnement et élaboration des propositions d'activités*

Après s'être interrogée sur ses pratiques pédagogiques et sur les relations qu'elle entretient avec l'enfant et les parents de milieu défavorisé, après avoir cherché à mieux comprendre les conditions de vie des enfants, l'équipe a cherché à déterminer ses besoins de perfectionnement. Cette étape est considérée comme déterminante pour la poursuite du projet, selon les termes même du devis du Ministère. Elle doit fournir les données nécessaires à l'équipe-école pour déterminer l'orientation générale du projet et fixer les objectifs qu'elle désire atteindre.

Il importait donc d'accorder une importance particulière à la façon de mener l'analyse, pour s'assurer que les besoins exprimés étaient bien ceux de l'équipe-école. On a alors convenu d'une première étape individuelle d'identification des besoins. De la compilation de ces résultats individuels

par le responsable et le principal, et de l'analyse collective qui en a suivie, l'équipe-école a retenu les besoins de perfectionnement suivants:

- Connaître des façons de faire qui permettent de partir des intérêts de chaque enfant, mais qui en même temps permettent la coopération, l'entraide, une vraie vie de groupe. Une façon de faire pour englober toutes les activités.
- Connaître plus à fond différentes méthodes (techniques, approches) d'enseignement.
- Adapter le programme aux enfants (établir la relation contenu-milieu de vie des enfants).
- Connaître une façon de faire qui permette une plus grande participation des élèves et des activités qui les rejoignent.
- Trouver de nouvelles façons d'organiser le travail par ateliers.
- Trouver de nouvelles façons de présenter les activités aux enfants.
- Réétudier la façon d'évaluer les enfants.
- Connaître différents instruments d'évaluation.

Par la suite, l'opérationnalisation de ces besoins en termes d'objectifs, de stratégies et d'activités a permis l'établissement d'un programme de perfectionnement; ce programme est présenté en annexe.

6. *Remarques sur la première année du projet*

L'élaboration d'un programme de perfectionnement est l'aboutissement normal de la première année du projet. On lui a consacré en moyenne près d'un mois de réflexion et il doit en principe découler de l'analyse des besoins et priorités de l'équipe-école. C'est donc dire, qu'autant par son contenu, que par sa forme, le programme de perfectionnement est unique.

Cependant, la première année du projet est relativement semblable d'une école à l'autre. Le document "Perfectionnment du personnel scolaire au primaire" et l'énoncé de politique du M.E.Q. prévoient les étapes suivantes pour cette année:

- La connaissance du milieu.
- L'établissement d'un diagnostic.
- La détermination des besoins.

On peut dire que l'équipe-école que nous avons observée a suivi de très près la démarche d'action prévue dans ces documents.

Au plan des objectifs particuliers, il n'est pas douteux non plus que cette équipe-école ait amorcé une réflexion sur la réalité sociale de son milieu et sur ses perceptions et ses attentes face aux enfants, particulièrement lors de la phase d'analyse des pratiques scolaires et de l'enquête sur la réalité économique de sa clientèle. On peut croire aussi que cette prise de conscience a pu favoriser les relations entre les enseignantes et les enfants: l'objectif de travail qu'elles se sont fixées pour la phase II le laisse supposer.

On peut s'interroger cependant sur l'impact réel de cette année de projet sur les relations parents-enseignants. Bien que les textes officiels insistent sur la nécessité d'informer les parents de la démarche entreprise, et d'intégrer les parents au processus de réflexion, on s'aperçoit qu'à cette école[1] on s'est contenté de renseigner les parents via le comité d'école, et qu'on leur a permis de venir observer le fonctionnement par ateliers dans certaines classes. Cette information et ces observations n'ont cependant pas fait l'objet de débat particulier dans l'école.

---

(1) Ceci est vrai aussi globalement pour les équipes-écoles de milieu rural ayant participé à l'expérimentation du projet.

En terminant, voici les réflexions que se faisait le responsable local à la fin de cette première année:

> "Nos interventions, dans le cadre du projet de perfectionnement des enseignantes, ont permis de créer un état d'inconsistance entre les composantes cognitives de leurs attitudes et les composantes affectives. Suite à cet état d'inconsistance, trois possibilités peuvent se produire au cours de la seconde phase de perfectionnement (deuxième année):
>
> - La restauration des attitudes originales stables et consistantes.
>
> - La fragmentation des attitudes en isolant l'une de l'autre les composantes affectives et cognitives inconsistantes.
>
> - Un changement d'attitudes.
>
> En suivant de près les enseignantes durant leurs activités de perfectionnement l'an prochain et en observant leurs pratiques pédagogiques, nous pourrons découvrir laquelle des trois possibilités se produira."

LA PHASE II

Cette phase du projet vise essentiellement deux objectifs:

- favoriser la conception ou le renouvellement d'une instrumentation pédagogique qui réponde davantage aux besoins des enseignantes à partir des difficultés d'enseignement ressenties, et au vécu des enfants de milieux défavorisés;

- favoriser la réduction de l'isolement de l'enseignant au sein de sa classe.

Par rapport à ces objectifs spécifiques, le devis du Ministère apporte les précisions suivantes:

> "Le quatrième objectif permettra au personnel scolaire de réfléchir sur sa pratique pédagogique, d'en voir le lien et la distance avec la réalité psychologique et sociale de l'enfant. Le personnel scolaire sera à même de vérifier comment la présentation des contenus est souvent éloignée de la culture et des préoccupations de l'enfant de milieux défavorisés. Le matériel didactique, utilisé par le maître et les élèves pour atteindre les objectifs de l'enseignement, est souvent loin de la culture, des modes de vie, des aspirations des milieux défavorisés; il ne reflète pas tellement non plus l'environnement géographique et social. C'est là un fait dont il faut prendre conscience pour pouvoir adapter sa performance et enrichir surtout sa capacité de créer soi-même des ressources didactiques. En ce qui concerne l'évaluation, il faut certainement briser le cercle de l'élève déjà évalué en bonne partie pour toujours dès son entrée à l'école. Le processus d'évaluation est largement tributaire de la conception, des attitudes, des comportements que l'on a face aux milieux défavorisés.

> Quant au dernier objectif, il fera prendre conscience aux enseignants de l'impact négatif que peut avoir sur les enfants le fait qu'un enseignant s'isole au sein de sa classe. La collégialité dans une école est certainement un facteur d'amélioration. De plus, l'enseignant qui ne sera plus isolé prendra conscience jusqu'à quel point il peut devenir une personne-ressource pour ses pairs."

Si les objectifs de la première année du projet étaient davantage axés sur une "prise de conscience" et une "transformation d'attitudes", les objectifs de cette deuxième et dernière année du projet tiennent davantage à une "transformation des pratiques". Comme le précise le devis "Perfectionnement du personnel scolaire au primaire":

> "... ces deux derniers objectifs généraux sont dans une position particulière face aux trois premiers objectifs. Ils sont des indicateurs de base pour évaluer la réalisation de l'ensemble des objectifs. Si les objectifs généraux quatre et cinq ne sont pas atteints, il y a de forts risques que le projet n'ait pas porté beaucoup de fruits.

1. *Déroulement du projet*

L'objectif général qui était ressorti de l'analyse des besoins du perfectionnement à la fin de la phase I était de "connaître et expérimenter des façons de faire qui permettent une plus grande participation des élèves et des activités qui rejoignent leurs intérêts". Les débuts de la deuxième année ont donc été consacrés à la première partie de cette proposition soit: connaître des nouvelles techniques pédagogiques.

Pour ce faire, le principal et le responsable du projet ont proposé aux enseignantes de mener un séminaire de lectures sur des techniques pédagogiques, afin d'en arriver à formuler le ou les projets en termes d'actions concrètes.* Il a semblé, à la suite de ces travaux et de ces rencontres que le travail par ateliers répondait, comme technique, aux principaux besoins de l'équipe, qu'il semblait une réponse possible aux problèmes de l'inégalité de développement des enfants et qu'enfin il permettait une personnalisation suffisante pour que chacune s'y adapte à son rythme.

A la suite de cette analyse, une personne-ressource est venue rencontrer les enseignantes pour leur parler du fonctionnement de la classe par ateliers. Les discussions et les réflexions qui ont suivi, on conduit à la formulation des projets suivants:

- Organiser la classe en ateliers pour l'apprentissage de la lecture.
- Organiser la classe en ateliers, à partir d'un centre d'intérêt commun à tous les enfants, pour la lecture et l'écriture.
- Construire un limographe et entreprendre une correspondance scolaire.
- Intégrer les matières à partir d'événements ou de centre d'intérêt.
- Organiser le travail en ateliers hétérogènes pour l'apprentissage des temps de verbes.
- Réaliser une enquête dans le milieu et pour ce faire organiser la classe en ateliers, et présenter le résultat à des correspondants.

Ces projets témoignent d'un début de changements d'attitudes envers les enfants et diffèrent des pratiques antérieures des enseignantes. C'est du moins l'avis du responsable local et du principal.

---

* Cf. Bibliographie en annexe.

2. *La réalisation du programme de perfectionnement*

Il n'est pas facile d'évaluer la consistance de ces projets par rapport aux objectifs de l'équipe-école, et par rapport aux objectifs du projet. Ces deux niveaux d'objectifs sont tellement généraux qu'ils peuvent englober les pratiques les plus diverses. Ainsi, si l'on considère l'objectif de l'équipe-école: "connaître et expérimenter des façons de faire qui permettent une plus grande participation des élèves et des activités qui rejoignent leurs intérêts", il est bien évident que pour chacune des enseignantes, cet objectif est atteint. En effet, la classe-ateliers était nouvelle pour chacune, et cette technique est basée essentiellement sur la participation des élèves et sur le respect de leurs intérêts.

De la même façon, l'objectif de la phase II, qui est de "favoriser la conception ou le renouvellement d'une instrumentation pédagogique qui réponde davantage aux besoins des enseignantes... et au vécu des enfants de milieux défavorisés", cet objectif est aussi atteint, la technique de l'atelier pouvant être considérée comme une forme d'instrumentation.

Si l'on y regarde de plus près, cependant, il nous semble que ces projets ne soient qu'une "amorce" de changement, et que, dans certains cas, les modifications pédagogiques soient presque nulles. On pense ici au travail "en ateliers" sur les temps de verbes. Ce projet entend uniquement faire travailler les élèves <u>en équipes</u> pour l'apprentissage de certaines notions au programme... Par contre, le projet sur l'enquête et la correspondance scolaire, de même que le projet d'intégration des matières autour de centres d'intérêts correspondent davantage aux attentes d'un tel programme. Il ne s'agit pas tant ici d'apprécier la nouveauté des formules, que l'importance des transformations qu'elles supposent: dans les deux cas, on doit ré-organiser et l'environnement physique de la classe, et la planification des contenus d'enseignement et les modes d'évaluation. Il s'agit ici, véritablement de "renouvellement de l'instrumentation pédagogique". Il faut dire que les deux enseignantes responsables de ces dossiers avaient déjà amorcé une réflexion personnelle sur leurs actes pédagogiques, avant même les débuts du projet.

Les trois autres projets se situent quelque part entre ces points extrêmes quant au degré de modification de la pratique qu'ils impliquent. Dans un cas il s'agit de proposer une nouvelle activité aux enfants (limographe); dans un autre cas, il s'agit de ré-organiser la classe pour une des matières au programme (lecture); dans l'autre cas, enfin, il s'agit aussi de planifier autrement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Il appartient bien sûr à l'équipe-école de dresser son propre bilan de la situation après ces deux années de projet. Seules les enseignantes en cause peuvent véritablement évaluer pour elles-mêmes le niveau de changement d'attitudes et de pratiques que le programme leur a permis d'éprouver. De plus, on ne pourra évaluer qu'à long terme la portée de tels changements.

3. *Le principal et l'animateur*

Il reste à parler des rôles respectifs du directeur ou principal adjoint et du responsable du projet au niveau de chacune des commissions scolaires.

Le document de la D.G.R. intitulé "Perfectionnement du personnel scolaire au primaire" ne propose pas de tâches particulières au principal d'école au chapitre "Rôles et caractéristiques propres des intervenants dans le projet". Cependant, lorsqu'il parle des conditions de base à la réalisation du projet, ce texte précise qu'à la section équipe-école,

> "Le principal s'engage à participer avec les autres membres de l'équipe-école à la démarche de réflexion et il se préoccupe particulièrement de l'évolution de l'équipe-école tant au plan pédagogique qu'administratif dans le cadre du déroulement du projet; l'expérience prouve qu'il doit déjà exister une bonne communication entre le principal et son personnel pour assurer la réussite d'un tel projet".

Pour sa part, l'énoncé de politique du M.E.Q. sur l'école en milieu économiquement faible souligne "le rôle-clé qu'aura à jouer le directeur au cours de l'intervention; ses initiatives sont en effet essentielles pour apporter toute modification importante à la vie de l'école". Plus loin, le texte précise que le directeur sera soutenu dans sa tâche par le responsable local.

Si la définition de tâche du principal est peu élaborée dans les documents officiels du projet, il n'en va pas de même pour celle du responsable local. Le devis du Ministère propose le mandat suivant à l'animateur:

- il connaît bien la problématique du dossier "Milieux défavorisés";
- il connaît la structure de la commission scolaire et le système d'éducation en général;
- il joue un rôle de soutien par rapport aux équipes-écoles;
- il agit en étroite collaboration avec les principaux;
- il anime le déroulement de toutes les phases du projet;
- il suggère aux équipes-écoles une documentation pertinente à la réalisation du projet;
- il participe sur demande aux activités plus générales de sa commission scolaire en relation avec le déroulement du projet;
- il est relié administrativement au responsable à la commission scolaire;
- il participe aux activités de formation régionales et provinciales.

L'énoncé de politique pour sa part précise que:

> "Le responsable local, choisi conjointement par le Ministère et la commission scolaire est rattaché à cette dernière, mais son action a lieu auprès des équipes-écoles qui participent au projet. C'est lui qui assure la réalisation de toutes les phases du projet en respectant le dynamisme de l'équipe-école et en n'empiétant pas sur les attributions du directeur de l'école. Il ne s'agit pas de supplanter ce dernier, mais de lui apporter

> le soutien nécessaire pour faciliter la prise de conscience des problèmes existants et l'organisation des activités de perfectionnement. Il participe à l'évaluation et il est le point de contact entre les équipes-écoles et la commission scolaire".

Bien qu'il en soit davantage fait mention, on s'aperçoit que le rôle de l'animateur reste somme toute imprécis: "jouer un rôle de soutien", "agir en étroite collaboration", "animer le déroulement de toutes les phases du projet" sont des tâches qui peuvent se concevoir de bien des façons. Pour sa part, l'animateur du projet que nous avons davantage étudié précisait ses responsabilités de la façon suivante:

- Donner l'information nécessaire aux équipes-écoles éligibles concernant le projet de perfectionnement.
- Participer à la sélection des écoles, s'il y a lieu.
- Définir, avec le principal, les modalités d'application des tâches attribuées au responsable du projet et situer avec lui son rôle dans le projet.
- Donner suffisamment d'informations sur le projet au commissaire d'école et aux comités d'école dans les milieux où seront implantés les nouveaux projets.
- Assurer et animer le déroulement des diverses phases du projet.
- Veiller à ce que les activités retenues par les équipes-écoles soient reliées aux objectifs du projet.
- Suggérer aux équipes-écoles des documents écrits ou audio-visuels susceptibles de les aider dans leur processus de perfectionnement.
- Proposer aux équipes-écoles de prendre contact avec des personnes-ressources qualifiées et capables de les aider dans le déroulement du projet; au besoin jouer ce rôle.
- Etre constamment attentif et réceptif aux demandes des écoles.
- Voir avec les équipes-écoles à une utilisation du budget qui soit le plus efficace pour elles.
- Faire l'évaluation des projets-école.

Lorsqu'on examine ces informations, on s'aperçoit que la tâche du responsable local est vraiment très élaborée et qu'il porte une bonne part de la responsabilité du projet. Il est cependant assisté dans son travail par des stages provinciaux où il peut discuter avec d'autres de ses difficultés et s'informer de techniques ou de stratégies susceptibles de le soutenir dans son rôle d'animation.

On s'aperçoit par contre que la tâche du directeur ou du principal est secondarisée, du moins dans les documents. On en affirme l'importance sans pour autant en préciser la portée. L'équipe-école que nous avons vu fonctionner semblait être davantage guidée par l'animateur que par le directeur. Lors des rencontres collectives, celui-ci avait tout au plus le rôle de co-animateur. Il nous semble cependant, qu'outre ses fonctions administratives, le directeur d'une école doit assumer aussi un leadership au plan pédagogique. Un tel leadership aurait pu se manifester, lors du programme de perfectionnement de l'équipe-école, par une responsabilité plus grande tant au plan de la préparation des rencontres-synthèse, qu'au plan de l'évaluation de la démarche.

CONCLUSION

Cette approche du perfectionnement, à la fois collectif et pédagogique est apparue justifiable aux responsables de l'expérimentation à plusieurs points de vue. Elle permettait de mieux définir les problèmes et les difficultés du milieu, elle permettait aussi d'atteindre tous les intervenants éventuels auprès de l'enfant et enfin, elle permettait de réaliser une continuité d'action par la systématisation des transformations pédagogiques.

Il ne faudrait pas oublier toutefois que le programme de perfectionnement de l'équipe-école s'inscrit dans une stratégie éducative plus globale. Cette stratégie implique que des actions de concertation soient entreprises par les différents responsables locaux, entre par exemple l'animateur responsable du "Programme de participation des parents" et celui responsable du "Programme de perfectionnement". Mais avant tout, pour que cette concertation soit possible, il faudrait que l'implantation des différents programmes soit faite en tenant compte non seulement de l'utilité mais de la nécessité de la complémentarité de ces programmes, leur seule raison d'être étant, enfin de compte, les enfants.

ANNEXE

TABLEAU 1

DEVELOPPEMENT DE L'IMPLANTATION DU PROJET DE PERFECTIONNEMENT DE L'EQUIPE-ECOLE DE 1976 A 1980(1)

C.S.	NOMBRE DE PROJETS			
	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80
La Neigette	3	3	2 + (3)	2 + (1)
La Péninsule		2	2	(2)
Des Monts			(5)	(5)
La Mitis				1
Mistassini			4	4
Langevin			3	3
Jean-Chapais		(1)	(1)	
Grand-Pré			3	3
Jean-Rivard				3
L'Estrie				(1)
Nord-Joli				3
Verdun				3
C.E.C.M.	2	2	1 + (1)	2 + (1)
Louis-Joliet		3	3	2
Total	5	10 (1)	18 (10)	26 (10)

(1) Ce tableau rend compte à la fois des versions régulières au primaire, modulaire, maternelle et secondaire. Les projets autres que réguliers sont représentés entre parenthèses.

TABLEAU 2

PERFECTIONNEMENT DES EQUIPES-ECOLES AU PRIMAIRE

Implantation en 1978-79 et en 1979-80

C.S. contactées	Remarques	Ecoles contactées	Remarques
Région 01 1978-79			
La Neigette	La commission scolaire ayant été le lieu de la pré-expérimentation, il était plus facile d'offrir le projet à ces écoles, en l'absence de répondant régional.	- Chanoine-Pelletier	Accepte de participer
		- Mont St-Louis	Accepte de participer
		- Ste-Blandine et St-Marcellin	Les enseignantes de ces écoles étaient déjà engagées au P.P.I.F.
		- St-Narcisse	Idem
		- St-Eugène	On entrevoyait déjà pour le milieu de l'année, un renouvellement de trois des enseignantes sur les cinq déjà en poste.
1979-80			
La Neigette	Cf. Implantation 1978-79.	- Ste-Odile	Cette école expérimente la formule "modulaire" du perfectionnement de l'équipe-école sur une base annuelle.
La Mitis	La responsable régionale étant nouvellement nommée, seule cette commission scolaire a pu être contactée pour établir de nouveaux projets.	- Ste-Bernadette	Accepte de participer.
		- Price	Refuse le projet, parce qu'elle est déjà engagée dans trop de projets.
Région 02 1978-79 1979-80			
Vallée de la Mistassini	Le projet fut offert en septembre 1978, pour les deux années 1978-80.	- Ste-Marguerite-Marie	Ces écoles sont toutes de milieu rural.
		- Péribonka	
		- St-Ludger-de-Milot	
	On ne disposait que d'une seule ressource: cette commission scolaire fut choisie parce qu'elle était moins favorisée en termes de projets.	- Ste-Jeanne d'Arc	
		- St-Augustin	Cette école s'est retirée du projet en cours d'année car elle s'était engagée dans trop d'activités.
Région 03 1978-79 1979-80			
Langevin	Cette commission scolaire est la plus défavorisée et celle qui a le plus d'enfants d'âge préscolaire. Par ailleurs, c'est aussi la commission scolaire, qui a le moins de ressources internes.	- St-Zacharie	
		- St-Luc	
		- St-Louis	

Suite...

C.S. contactées	Remarques	Ecoles contactées	Remarques
Région 04 1978-79			
Val-Maurice	Les principaux d'école de toute la commission scolaire ont assisté à une rencontre de présentation du projet.		La commission scolaire n'a pas donné suite au projet - parce qu'il venait trop tard; - parce qu'il y avait trop de projets en marche.
1979-80			
Grand-Pré	Etant donné le moment de présentation du projet, la commission scolaire n'a pu débuter le projet qu'en janvier '79.	- Marie-Immaculée - St-Joseph - Tessier	
Jean-Rivard	Le projet de perfectionnement a été présenté au printemps '79 à tous les principaux.		Trois équipes-écoles ont accepté le projet.
Région 6.1 1978-79			
	le projet n'a pas été offert à cette région en 1978-79.		
1979-80			
Nord-Joli		- St-Zénon - Ste-Emilie-de-l'Energie - St-Michel-des-Saints - St-Jean-de-Matha	Le projet a été offert à toutes les écoles; les principaux de ces quatre écoles se sont montrés particulièrement intéressés.
Cascades-l'Achigan	La commission scolaire des Cascades-l'Achigan a refusé le projet pour cette année parce qu'elle était déjà engagée avec "Passe-partout" et beaucoup d'autres projets.		
Région 6.2 1978-79			
C.E.C.M.		- St-Anselme[1]	
Région 6.3 1979-80			
Verdun			
Région 09 1978-79 1979-80			
Louis-Joliet	Cette commission scolaire avait déjà participé au projet en 1977-78 et 1978-79.	- Notre-Dame-de-Grâces (Aguanish) - Notre-Dame-des-Anges (Natashquan)	
Tadoussac	Des quatre commissions scolaires défavorisées de la région (Tadoussac, Louis-Joliet, Littoral et Bersimis), c'est la commission scolaire qui a le moins de ressources. Elle a refusé étant donné le moment où le projet a été présenté.		

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME DE SOUTIEN AUX ADOLESCENTS

PREMIER RAPPORT

ANALYSE DU MODE DE FONCTIONNEMENT

Mars 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'Ecole s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Le présent document porte sur le développement d'un programme du niveau secondaire, celui du "Soutien aux adolescents". Ce travail a été réalisé par Michel Fréchette. Il a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 3

1- RAPPEL DE L'ENONCE DE PRINCIPE SUR LES INTERVENTIONS EDUCATIVES EN MILIEUX DEFAVORISES 4

1.1- Les orientations 4
1.2- Les actions et les engagements 4

2- DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION 7

2.1- Le partage des responsabilités 7
2.2- Le processus d'implantation 7
2.3- Les documents relatifs à l'implantation 8

2.3.1- Document de présentation de l'intervention 8
2.3.2- Documents plus techniques 9
2.3.3- Documents thématiques 10

3- ANALYSE DES PROJETS 11

3.1- Les besoins du milieu 11
3.2- La classification des projets 11
3.3- Répartition des projets acceptés 13
3.4- Les subventions des projets 16

4- L'ANALYSE DES CLIENTELES 20

4.1- Le problème de l'identification des secteurs desservis par les écoles secondaires 20
4.2- L'identification de la clientèle-cible à l'intérieur de l'école 24

5- ANALYSE DES OBJECTIFS ET DES MOYENS 26

5.1- Les projets de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré 27
5.2- Les projets d'encadrement des étudiants 28
5.3- Les projets d'activités socio-culturelles et sportives 30
5.4- Les projets classifiés "divers" 31
5.5- Au-delà des projets refusés: la régionalisation du budget 31

RESUME ET CONCLUSION 34

INTRODUCTION

Ce rapport cherche d'abord et avant tout à analyser le mode de fonctionnement du programme de soutien aux adolescents, programme qui fait partie des interventions en milieux défavorisés au niveau secondaire.

Pour ce faire, nous allons d'abord faire état de la situation désirée et rendre compte du processus mis en place pour l'opérationnaliser, ce à quoi s'attardent les deux premiers chapitres. Par la suite, nous allons analyser les "résultats" de l'implantation de cette intervention, c'est-à-dire les projets qui ont été soumis par les commissions scolaires; c'est ainsi que le chapitre trois analyse globalement les projets qui ont été soumis par les commissions scolaires tandis que les chapitres quatre et cinq s'attardent plus particulièrement à deux aspects des projets acceptés, les clientèles visées et les objectifs poursuivis par ces projets. Enfin et d'une façon plus synthétique, le dernier chapitre renferme les diverses conclusions auxquelles en arrive cette étude concernant le fonctionnement de ce programme.

Les informations utilisées dans la préparation de ce rapport sont tirées, d'une part, de l'instrumentation écrite fournie par la D.G.R. et des documents fournis par les commissions scolaires lors de la présentation et de la sélection des projets et, d'autre part, d'une rencontre avec les responsables provinciaux et régionaux de ce dossier, rencontre tenue les 30 et 31 janvier dernier à laquelle nous avons participé. Ces sources, est-il besoin de le souligner, sont limitées et risquent de ne pas rendre complètement justice aux modification susceptibles d'avoir été apportées aux projets tels que vécus dans les écoles. Aussi les responsables locaux sont invités à nous transmettre les informations relatives à tout écart entre les données de ce rapport et la réalité locale.

Qu'il nous soit permis de souligner l'étroite collaboration et la grande disponibilité dont ont fait preuve les deux professionnelles rattachées à ce dossier à la D.G.R., Mesdames Marie Giroux et Diane Charest.

1- RAPPEL DE L'ENONCE DE PRINCIPE [1] SUR LES INTERVENTIONS EN MILIEUX DEFAVORISES

1.1- Les orientations

Par ses interventions auprès des adolescents des milieux défavorisés, le Ministère cherche à atteindre l'objectif général suivant:

- Résoudre certains problèmes qui limitent les possibilités des étudiants de milieux défavorisés dans l'acquisition d'une formation équivalente à celle des autres étudiants et accroître l'accessibilité aux études post-secondaires.

Cet objectif s'appuie sur une analyse de la situation éducative de l'adolescent de milieux défavorisés que celle-ci concerne sa vie familiale, son expérience scolaire ou son avenir professionnel. L'énoncé de principe souligne que cette situation qui est liée à un ensemble de facteurs, n'est pas exclusive à l'adolescent de milieux défavorisés; cependant, trois aspects caractérisent la situation éducative des adolescents de milieux défavorisés.

En effet, les difficultés se manifestent avec plus d'acuité. Les conséquences à long terme de certains gestes, par exemple l'abandon prématuré, sont plus graves dans ces milieux qu'ailleurs. Enfin, ces problèmes qui semblent plus apparents au niveau secondaire s'avèrent en grande partie la résultante d'une série de mésadaptations plus occultes qui s'accentuent avec la progression de la scolarisation.

1.2- Les actions et les engagements

Les interventions en milieux défavorisés pour le niveau secondaire mises de l'avant dans l'énoncé de principe du Ministère, se regroupent sous quatre thèmes:

- le soutien aux adolescents;
- la formation professionnelle;
- la participation des parents;
- les instruments d'analyse des perceptions et des motivations des élèves

---

1 Cette section résume le chapitre 5 du document de travail, version de février 1979, de Interventions éducatives en milieux défavorisés, Direction des Politiques et Plans, secteur planification, M.E.Q.

1. Des projets de soutien à l'adolescent

1.1. Prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré

Par ce programme, le Ministère veut, d'une part, agir auprès des adolescents suffisamment tôt pour qu'ils ne se trouvent pas en situation virtuelle d'abandon et, d'autre part, offrir à ceux qui décident d'abandonner une préparation immédiate adéquate au travail et à la vie d'adulte. A cette fin, le Ministère est en mesure de proposer aux commissions scolaires un programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon.

1.2. Des projets expérimentaux spéciaux

Afin de mieux connaître et d'approfondir les problèmes de l'adolescent en milieu scolaire et afin d'identifier les meilleures solutions à ces problèmes, le Ministère entend subventionner des projets expérimentaux qui se situent dans les domaines de l'encadrement des élèves, de la personnalisation des services, de la prévention de la toxicomanie et des services aux étudiants.

1.3. Information sur des expériences d'individualisation

L'individualisation de l'enseignement et la personnalisation de l'encadrement apparaissent comme des moyens à explorer pour diminuer l'inadaptation de l'école aux besoins et aux problèmes des adolescents de milieux défavorisés. Aussi, le Ministère cherche à connaître les conditions d'implantation des expériences, leurs répercussions sur l'organisation scolaire et sur l'aménagement des ressources, les conditions de généralisation et le support technique que ces projets exigeraient pour une implantation à grande échelle.

1.4. Un système de bourse

A cet égard, le Ministère entend faire un examen attentif des possibilités d'offrir des bourses d'études aux adolescents de milieux défavorisés afin de diminuer les difficultés causées par une situation financière précaire de ces familles.

2. La formation professionnelle

Afin de permettre aux adolescents de milieux défavorisés d'effectuer des choix éclairés quant à leur avenir, le Ministère veut instaurer un système d'information scolaire et professionnelle mieux adapté aux besoins de ces élèves. De plus, on entend favoriser un plus grand décloisonnement dans le secteur de la formation professionnelle au niveau secondaire.

3. La participation des parents

Le Ministère entend mettre au point, dans le cadre des orientations retenues pour les adultes de milieux défavorisés, un programme de sensibilisation et d'instrumentation des parents d'adolescents, pour assurer une meilleure démocratie scolaire au niveau des écoles secondaires.

4. Des instruments de perception et des études sur la motivation des élèves

A l'égard des différents facteurs influençant la carrière scolaire des étudiants au niveau secondaire, l'énoncé de principe du Ministère prévoit qu'on déterminera, à partir d'études sur cette question, les axes d'interventions auprès des jeunes de milieux défavorisés fréquentant l'école secondaire. Le Ministère entend également diffuser des instruments permettant de mieux saisir les différences de perception des étudiants qui proviennent de divers milieux au sujet de leur vécu scolaire.

2- DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

2.1- Le partage des responsabilités

La Direction Générale des Réseaux a la responsabilité d'implanter dans le milieu scolaire les diverses interventions en milieux défavorisés, dont celles touchant le niveau secondaire. A ce titre, il lui revient de planifier à long terme l'implantation de ces interventions et d'établir conséquemment les priorités qui s'imposent. C'est ainsi que dans le cadre du soutien aux adolescents, certaines interventions ont fait l'objet d'une implantation en 1979-80, interventions auxquelles s'attardent particulièrement le présent document.

L'implantation du programme d'interventions en milieux défavorisés au secondaire est coordonnée au niveau provincial. Dans chacune des directions régionales, un répondant régional assume la responsabilité de ce dossier pour sa région.

Le partage des responsabilités entre les niveaux central et régional est en évolution en ce sens que l'ensemble des décisions sont de plus en plus déconcentrées vers les directions régionales. A titre d'exemple, pour l'année 1979-80, le budget était provincial et le choix des projets se faisait par l'équipe centrale après que les répondants régionaux aient placé les projets émanant de leur région en ordre décroissant à partir d'une grille d'analyse identique pour tous; pour l'an prochain, le budget est régional et les répondants régionaux auront la responsabilité d'analyser les projets des commissions scolaires de leur région et d'accorder, s'il y a lieu, une subvention appropriée compte tenu des ressources disponibles pour leur région.

La responsabilité de l'élaboration des documents relatifs à l'implantation du programme de soutien aux adolescents relève du niveau central de la D.G.R. Quelques documents émanent également de la Direction des Politiques et Plans (Secteur planification du M.E.Q.).

2.2- Le processus d'implantation

Dans les directions régionales, le répondant régional du dossier "milieux défavorisés" a la responsabilité d'informer les commissions scolaires de ce programme d'interventions. Généralement, il profite d'une rencontre régionale des Directeurs des services de l'enseignement pour leur présenter les grandes lignes du programme ainsi que les documents pertinents à son implantation.

La suite de l'opération se déroule au niveau local jusqu'au moment où une école soumet un projet qui est transmis à la Direction régionale. Il arrive occasionnellement que le responsable de l'élaboration d'un projet dans une école communique avec le répondant régional pour demander plus d'information ou pour se faire guider dans l'élaboration de son projet. Mais, règle générale, les répondants régionaux affirment ne pas avoir été sollicités, ni pour l'élaboration du projet ni pour la mise en place de l'intervention.

2.3- Les documents relatifs à l'implantation

Le processus d'implantation décrit précédemment met en évidence l'importance des documents utilisés dans cette opération. Il est donc apparu utile de présenter les principaux éléments de cette instrumentation.

Les documents disponibles pour l'implantation du programme de soutien aux adolescents en 1979-80 sont regroupés en trois catégories:

- document de présentation de l'intervention;
- documents techniques pour la présentation et l'analyse des projets;
- documents thématiques sur la prévention de l'abandon prématuré.

La présentation des documents qui suit est très schématisée et ne leur rend pas vraiment justice; on essaie cependant de décrire le type de document dont il s'agit et l'utilisation pour laquelle il a été conçu.

2.3.1- Document de présentation de l'intervention en 1979-80

"Les caractéristiques du programme pour l'année scolaire 1979-80 et les critères de choix des projets".

Les caractéristiques générales du programme sont d'abord décrites:

- caractère expérimental du programme;
- fonctionnement par projets;
- à l'intention des écoles ou des commissions scolaires dont la majeure partie de la clientèle provient de milieux défavorisés;

- exclusion des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage;
- pour soutenir et compléter les ressources régulières.

Le projet doit être une réponse à un problème qui nuit à la carrière scolaire ou à la vie étudiante des élèves.

La subvention accordée pour réaliser un projet est temporaire. A la fin du projet, ou bien le problème devrait être réglé, ou bien le milieu devrait pouvoir prendre en charge lui-même la lutte au problème.

Le personnel régulier de l'école devrait être impliqué le plus possible dans le projet et les divers intervenants devraient avoir collaboré à l'élaboration du projet.

Les projets que les commissions scolaires soumettent aux fins d'approbation et de subvention peuvent se situer en 1979-80 dans l'un ou l'autre des domaines suivants:[1]

- prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré;
- encadrement pédagogique;
- encadrement d'activités étudiantes;
- information scolaire et professionnelle;
- prévention de la consommation de drogues.

Finalement, le document reprend ces caractéristiques sous forme de critères de choix de projets et fixe en plus une limite de 200$ par élève-cible. A noter que les responsables ne sont pas tenus de fournir un rapport sur leurs projets.

2.3.2- Documents plus techniques

Un ensemble de documents qui visent à uniformiser les diverses procédures et à faciliter la tâche de chacun des intervenants dans ce dossier.

---

1 Voir le tableau I à la page 10.

- *Schéma d'élaboration d'un projet:*
  (D.P.P., mais 1979): document à la disposition des commissions scolaires pour les aider à élaborer un projet.
- *Formulaire de présentation de projet:*
  document sur lequel les commissions scolaires présentent leur projet.
- *Grille d'analyse des projets:*
  document utilisé par les répondants régionaux et le responsable provincial du dossier pour analyser les projets avant leur approbation.
- *Schéma de description et d'évaluation d'un projet:*
  document fourni à titre indicatif pour aider les commissions scolaires qui le désirent à décrire et à évaluer leur projet.
- *Implantation 1979-80 - Soutien aux adolescents:*
  ce document présente le mode d'implantation et l'échéancier à respecter pour toutes les phases allant de la transmission de l'information aux Directions régionales (au plus tard le 12 avril '79) jusqu'à l'annonce aux C.S.R. des décisions quant à l'acceptation ou au refus des projets.

2.3.3- Documents thématiques

Il s'agit d'un ensemble de documents de travail relatifs au programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré. On y explique, en plus des grandes lignes de ce programme d'intervention, comment utiliser les informations que l'école possède sur la carrière scolaire d'un élève (absences et rendement scolaire) comme moyens de dépistage des candidats en situation réelle ou virtuelle d'abandon scolaire.

- Programme de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré.
- L'abandon scolaire au secondaire (janvier '79).
- Le contrôle des absences: un moyen de prévention et de dépistage (juin '79).
- Le rendement scolaire: un facteur prédictif d'un abandon possible (août '79).

3- ANALYSE DES PROJETS

3.1- Les besoins du milieu

Les projets se définissent comme une mise en place de moyens de combattre un problème que l'on a identifié dans son milieu et que les ressources régulières ne permettent pas de contrer. Globalement, on peut dire que l'ensemble des projets se trouvent à cerner les principaux problèmes auxquels font face les écoles secondaires. D'ailleurs, le programme de soutien aux adolescents a adopté un fonctionnement par projets, entre autres raisons, parce que "la problématique et les modes d'intervention auprès des adolescents de milieux défavorisés ne sont pas suffisamment connus".

En décrivant les projets, on se trouve donc à refléter un portrait des besoins du milieu. Le document de la D.G.R., Description des projets (code 51-3562), présente l'un après l'autre tous les projets qui sont subventionnés en 1979-80; il ne s'agit pas ici d'en reprendre toutes les informations mais plutôt de dégager les grandes lignes des interventions en cours.

3.2- La classification des projets

Les projets qui ont été acceptés ont par la suite été classifiés en quatre catégories selon les traits majeurs qui les caractérisaient. Les quatre catégories sont les suivantes:

I Absentéisme et abandon scolaire
II Encadrement des élèves
III Activités socio-culturelles et sportives
IV Divers [1]

Il devient alors intéressant d'examiner le lien entre les interventions telles que définies dans l'énoncé de principe des interventions éducatives en milieux défavorisés et les projets tels qu'ils ont été présentés par les commissions scolaires en passant par l'implantation réalisée au niveau de la D.G.R.

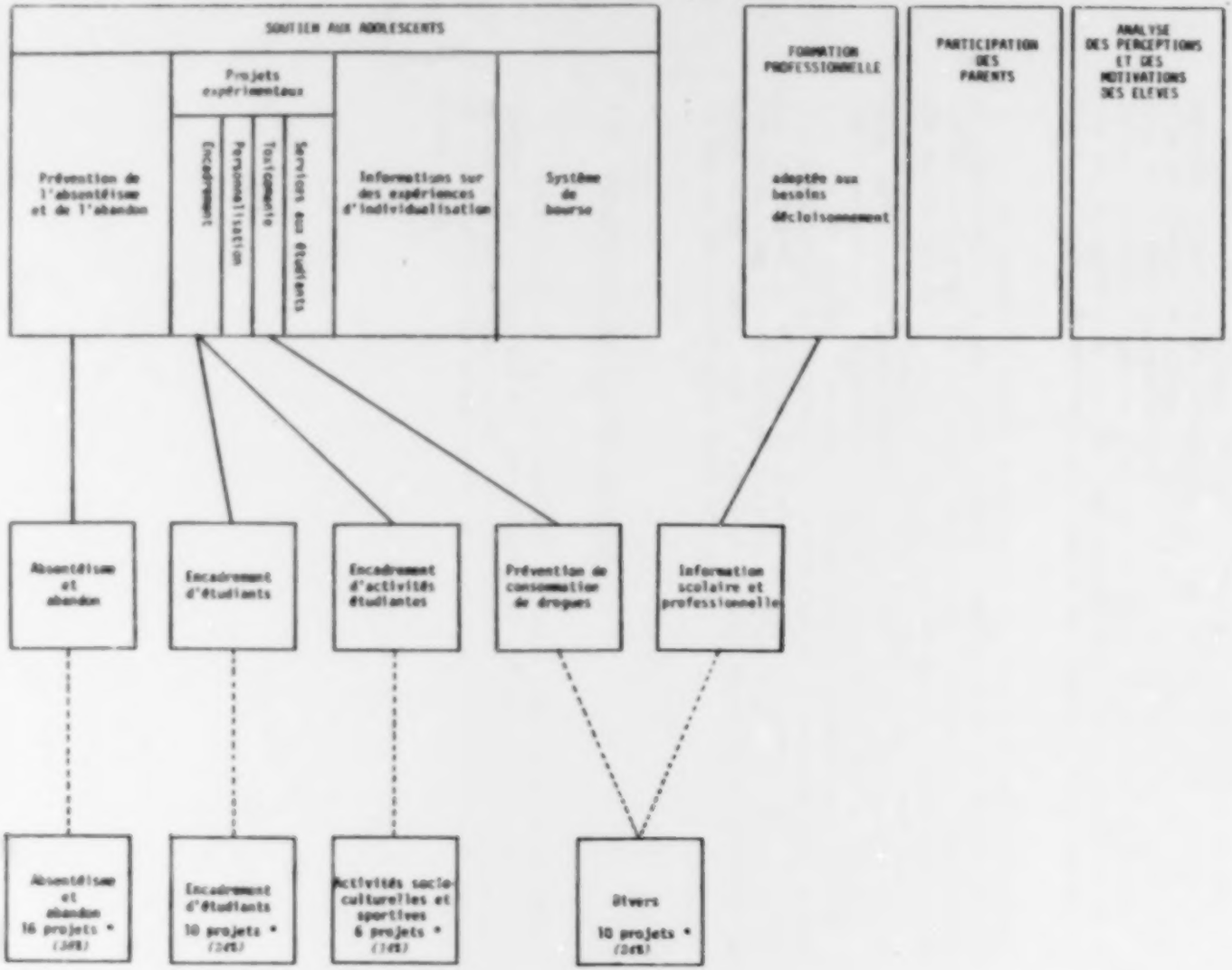
---

1 Les projets de cette catégorie traitent des aspects suivants:

- Intégration des nouveaux arrivants à l'école;
- Information scolaire et professionnelle;
- Consommation de drogues;
- Habitudes alimentaires.

TABLEAU I

Structuration des interventions selon les trois niveaux de responsabilités



* Nombre de projets présentés et pourcentage par rapport à l'ensemble des projets présentés.

1 Synthèse des interventions telles que définies dans l'énoncé de principe.

2 Domaines dans lesquels les projets peuvent se situer selon les documents d'implantation de la D.G.R.

3 Classification des projets présentés par les commissions scolaires

On constate qu'aucun projet ne concerne la participation des parents, l'analyse des perceptions et des motivations des élèves, la mise en place d'un système de bourse, les expériences d'individualisation et le décloisonnement dans le secteur de la formation professionnelle. Cependant, doit-on s'en étonner quand on constate également que ces catégories ne sont pas mentionnées dans les documents de la D.G.R., l'accent étant placé cette année sur d'autres interventions.

A cet égard, il serait intéressant que la D.G.R. fasse connaître sa planification à long terme quant à l'implantation de toutes ces interventions ainsi que les modalités retenues à cette fin. Mentionnons dès maintenant qu'il conviendrait que les documents d'implantation, en plus d'énumérer les domaines dans lesquels peuvent se situer les projets, définissent sommairement les objectifs poursuivis par chacune de ces interventions. Examinons, à titre d'exemple, le cas de l'I.S.P.: dire que les projets "peuvent se situer dans le domaine de l'information scolaire et professionnelle" ouvre une porte beaucoup plus grande que les objectifs réels de l'intervention qui viseraient soit à instaurer un système d'information scolaire et professionnelle adapté aux besoins de ces élèves, soit à favoriser un plus grand décloisonnement dans le secteur de la formation professionnelle.

3.3- Répartition des projets acceptés

Dans cette partie, on examinera la façon avec laquelle se répartissent les projets qui ont été acceptés et refusés. A cet égard, deux paramètres seront considérés: la distribution des projets par catégorie et leur distribution selon qu'ils en sont à leur première ou à leur deuxième année.

TABLEAU II

Répartition par catégorie des projets selon qu'ils ont été acceptés ou refusés

	Catégories	Projets présentés		Projets refusés	Projets acceptés	% des projets acceptés de la catégorie
I	Absentéisme et abandon	16	26	5	11	69%
II	Encadrement d'étudiants	10		4	6	60%
III	Activités étudiantes	6		1	5	83%
IV	Divers	10		5	5	50%
	Total	42		15	27	64%

Les projets des deux premières catégories ne se distinguent souvent que par un accent placé les uns sur la prévention de l'absentéisme et de l'abandon et, les autres, sur un encadrement supplémentaire auprès des clientèles en difficultés. Si on regroupe les projets présentés dans ces deux catégories, on se rend compte que 26 des 42 projets qui ont été présentés s'y retrouvent, soit un peu plus de 60%. Rappelons que 17 de ces 26 projets ont été acceptés.

Ce tableau nous amène également à examiner s'il semble avoir existé, consciemment ou non, des critères d'acceptation qui aurait pour conséquence l'acceptation plus facile d'un projet d'une catégorie par rapport à celui d'une autre catégorie. De façon théorique, chaque projet est jugé selon sa valeur intrinsèque indépendamment de la catégorie à laquelle il appartenait. Comme 64% des projets ont été acceptés, on peut s'étonner du 83% apparaissant dans la catégorie des projets d'encadrement d'activités socio-culturelles et sportives.

TABLEAU III

Répartition par catégorie des projets acceptés

selon qu'ils sont nouveaux ou renouvelés

	Catégories	Nouveaux projets	Projets renouvelés	Total	% des projets de la catégorie
I	Absentéisme et abandon	7	4	11	42%
II	Encadrement d'étudiants	1	5	6	22%
III	Activités étudiantes	3	2	5	18%
IV	Divers	1	4	5	18%
	Total	12	15	27	100%

Dans ce tableau, on constate que plus de la moitié des projets en sont à leur deuxième ou à leur troisième année. Le tableau II indique que 15 projets ont été refusés; sachant que seulement deux de ces refus concernaient des projets qui demandaient un renouvellement, on peut en déduire qu'un projet qui demande un renouvellement a plus de chance d'être accepté qu'un nouveau projet. En effet, les demandes de renouvellement sont acceptées dans une proportion de 88% tandis que les nouveaux projets ne le sont qu'à 48%.

3.4- Les subventions des projets

Il peut être également intéressant d'examiner la répartition de ces projets sous l'angle des subventions demandées et des sommes consenties à titre de subvention. Les documents d'implantation parlent d'un montant maximum de 200$ par élève-cible, montant qui a été réduit de moitié pour l'année 1980-81. A l'examen de la façon avec laquelle chaque projet identifie sa clientèle-cible, il nous apparaît fort délicat de fonctionner à partir d'un "per capita". Les exemples suivants des catégories I et II, illustrent pourquoi il nous apparaît plus pertinent de présenter cette analyse à partir des montants par projet.

- 29 600$ et un per capita de 5$ à la C.S.R. du Golfe pour atteindre ses 5947 élèves;
- 20 000$ et un per capita de 23$: la polyvalente St-Damien (C.S.R. Louis-Fréchette) veut atteindre ses 863 élèves.
- 14 000$ et un per capita de 107$ à la polyvalente de Matane (C.S.R. des Monts) en vue d'offrir un encadrement particulier à 130 de ses 1500 élèves.
- 11 000$ et un per capita de 52$ pour la polyvalente de St-Félicien (C.S.R. Louis-Hémon) qui veut atteindre 211 de ses élèves les plus en difficultés sur un total de 1100 élèves.

TABLEAU IV

Moyenne des demandes et des subventions

et répartition du budget par catégorie

	Catégories	Moyenne des demandes par projet refusé	Moyenne des demandes par projet accepté [1]	Moyenne des subventions accordées [2]	Budget consenti [3]
I	Absentéisme et abandon	21 594 $	21 977 $	13 518 $ *61%*	148 700 $ *49%*
II	Encadrement d'étudiants	23 150 $	21 872 $	11 957 $ *55%*	71 747 $ *24%*
III	Activités étudiantes	17 000 $	12 533 $	8 333 $ *66%*	41 669 $ *14%*
IV	Divers	26 440 $	11 480 $	7 580 $ *66%*	37 900 $ *13%*
	Total	23 318 $	17 230 $	11 111 $ *64%*	300 016 $ *100%*

1 Deux projets n'ont pas été inclus parce qu'ils s'éloignaient trop de la moyenne des autres projets. Il s'agit, dans la catégorie I d'une demande de 75 000 $ pour un projet subventionné à 20 000 $ et, dans la catégorie II, d'une demande de 50 000 $ pour un projet effectivement subventionné à 13 387 $.

2 Le chiffre en italique indique le pourcentage de la demande que représente la subvention.

3 Le chiffre en italique indique le pourcentage du budget consacré à chaque catégorie; il s'agit donc d'un pourcentage par rapport à la colonne.

Les deux premières catégories regroupaient 64% des projets acceptés alors qu'on y a consacré un peu plus de 73% du budget; cet écart s'explique par le fait que le coût moyen des projets acceptés est plus élevé dans les catégories I et II que dans les catégories III et IV. Dans le tableau IV, il importe de constater que, en ce qui concerne les catégories III et IV, la moyenne des demandes pour les projets refusés est substantiellement supérieure à celle des projets acceptés, ce qui n'est pas le cas pour les deux premières catégories de projets. Notons que ces projets ont été refusés davantage parce qu'ils ne rencontraient d'autres critères que parce qu'ils demandaient une subvention trop élevée car on aurait pu, dans ce cas, diminuer d'autant le taux de la subvention par rapport à la demande.

On peut également observer que le pourcentage de la subvention par rapport à la demande est sensiblement le même quelle que soit la catégorie de projets. C'est donc dire que, même si le coût moyen des projets diffère selon la catégorie, la "coupure moyenne" de la demande a été, elle, la même pour les quatre catégories, variant en réalité de 34% à 45%.

Cependant, cette coupure des demandes n'a pas été du même ordre d'un projet à l'autre; en effet, on le constate au tableau V, certains projets ont été subventionnés à 100% de la demande tandis que d'autres l'ont été à moins de 30%. Ce tableau met en évidence que les projets ayant présenté les plus fortes demandes ont subi les plus fortes coupures; à l'inverse, ceux dont les demandes étaient les plus basses ont subi les plus faibles coupures. La seule exception à cette tendance est une demande 34 500 $ subventionnée à 86%.

Ces observations permettent de cerner de façon plus précise le montant moyen que le Ministère semble favoriser à titre de subvention pour un projet. Le coût moyen réel des projets pour le Ministère se situe à un peu plus de 11 000 $; d'ailleurs, 16 des 27 projets subventionnés ont reçu entre 8 000 $ et 14 000 $.

Une fois que cela est admis, les questions qu'il convient de se poser sont les suivantes: quelles sont les conséquences de ces coupures sur le déroulement des projets? Un projet qui demande 34 000 $ est-il viable s'il ne reçoit que 8 000 $? Serait-il préférable de subventionner moins de projets à un taux plus près de la réalité? Pour cela, il conviendra d'examiner avec attention le déroulement réel des projets pour savoir, en quelque sorte, qui a assumé les frais supplémentaires ou, le cas échéant, quelles parties des projets ont été supprimées. A moins que l'on prenne pour acquis que toutes les demandes sont délibérement gonflées...

TABLEAU V

Ventilation des projets acceptés selon le montant demandé

et le pourcentage de la subvention accordée

Pourcentage de la subvention	moins de 10 000 $	de 10 000 $ à 19 999 $	de 20 000 $ à 29 999 $	de 30 000 $ à 39 000 $	plus de 40 000 $
moins de 30%				(I) (II)	(I) (II)
de 30% à 49%			(I) (II) (III) (IV)	(I)	
de 50% à 69%	(IV)	(I) (III)	(II)	(I)	
de 70% à 99%	(III)	(I) (I) (IV) (IV)		(I)	
à 100%	(I) (II) (III) (IV) (I)	(II) (III)			

Note: Chaque ◯ désigne un projet accepté et les nombres (I, II, III, IV) désignent la catégorie du projet.

4- L'ANALYSE DES CLIENTELES

Un des principes pour lesquels le programme de soutien aux adolescents fonctionne par projets veut que "les problèmes ne sont pas les mêmes d'une école à une autre ou d'une commission scolaire à une autre". A cet égard, on examinera comment les responsables des projets ont particularisé la clientèle de leur école ou des écoles où se déroule chaque projet. Dans un deuxième temps, on précisera si des clientèles-cibles ont été identifiées à l'intérieur de l'école et, le cas échéant, le processus suivi à cette fin.

4.1- Le problème de l'identification des secteurs desservis par les écoles secondaires

Pour être accepté, un projet devait obligatoirement s'adresser à une population provenant de secteurs défavorisés tels que définis dans le document de la D.P.P.: Les secteurs défavorisés du Québec.

A partir des documents fournis par les commissions scolaires pour l'acceptation des projets, il s'avère souvent fort difficile de vérifier si la clientèle-cible du projet ou même la clientèle globale de l'école provient en tout sinon en partie de secteurs défavorisés.

D'abord, le document de la D.P.P. précise que "l'indice global d'une commission scolaire régionale ou intégrée est la moyenne, pondérée par le nombre de familles avec enfants d'âge scolaire dans chaque secteur, des secteurs qui forment le territoire de la commission scolaire". On peut donc s'attendre, même si le document n'est pas explicite à ce sujet, à ce qu'une commission scolaire régionale défavorisée ait un indice aux environs de 1,30465. Or, seules dix commissions scolaires régionales ont un indice supérieur à celui-ci.

Afin de diminuer les chances d'erreur, on peut affirmer que 25% des commissions scolaires régionales ou intégrées ayant les indices les plus élevés sont considérées comme défavorisées, ce qui représente la même proportion que les commissions scolaires locales. A partir de ce point de vue, on obtient le tableau suivant.

TABLEAU VI

Répartition des projets acceptés selon une catégorisation des commissions scolaires par groupe d'indices

	C.S. les plus défavorisées 25%	C.S. non-défavorisées 50%	C.S. les plus favorisées 25%
Nombre de commissions scolaires	14	28	13
Limites des indices [1]	$\geq$ 1,23100	$\leq$ 1,20170 et $\geq$ 0,87160	$\leq$ 0,87287
Nombre de commissions scolaires ayant des projets	10	8	2
Nombre de projets	15	10	2

1 Les secteurs défavorisés du Québec, pp. 60-62, donc en fonction de la liste des commissions scolaires au 30 juin '75.

Avant de discuter ces données, il importe de souligner les difficultés causées par les changements de structures des commissions scolaires par rapport à l'utilisation des indices de défavorisation. Les deux exemples suivants illustrent cet aspect.

- La C.S.I. Manicouagan a un projet; il faut savoir qu'elle est intégrée depuis juillet '79 et qu'elle était rattachée auparavant à la C.S.R. du Rivage, laquelle porte le nom de "C.S.R. de la Côte-Nord" dans le document des secteurs. Or, cette commission scolaire, avec son indice de 1,2503, peut être considérée comme défavorisée à partir du tableau VI. Il faut savoir qu'elle était composée des commissions scolaires locales suivantes: C.S. Bersimis (1,59636), C.S. Tadoussac (1,40210) et C.S. Manicouagan (1,13264); en intégrant l'enseignement secondaire, chacune de ces commissions

scolaires locales n'a pas modifié ses frontières si bien que leur indice ne doit pas avoir été modifié. De ce fait, la C.S.I. de Manicouagan ne serait pas défavorisée même si dans le tableau VI, elle est considérée comme telle.

- Par contre, le cas de la C.S.I. Lac Témiscamingue procède à l'inverse. Intégrée depuis septembre '75, elle est enregistrée sous le couvert de la C.S.R. Rouyn-Noranda, à laquelle elle était rattachée et, à ce titre, n'était pas défavorisée, la C.S.R. Rouyn-Noranda ayant un indice de 0,98058. En devenant intégrée, il y a tout lieu de croire que son indice se rapproche de celui de l'ancienne commission scolaire locale Lac Témiscamingue, soit près de 1,39032, ce qui la placerait parmi les commissions scolaires défavorisées.

Au problème de l'utilisation des indices pour lequel le tableau VI propose une solution, et au problème des structures évolutives des commissions scolaires, s'ajoute celui de la grandeur du territoire des commissions scolaires assumant l'enseignement secondaire et, plus particulièrement, du nombre de secteurs dans lesquels les écoles secondaires recrutent leurs clientèles.

Il nous apparaît évident qu'une commission scolaire qui présente un projet n'est pas tenue d'offrir des services exclusivement à ses élèves qui proviennent de secteurs défavorisés; on doit cependant s'attendre à ce que les projets mis de l'avant aient des chances d'avoir des répercussions sur la vie scolaire de ces derniers. Les trois exemples suivants veulent illustrer certains doutes que nous avons à cet égard.

- La commission scolaire régionale de l'Outaouais, avec son indice de 0.83066, se situe parmi les C.S.R. les plus favorisées. Parmi les commissions scolaires locales de son territoire, seule la commission scolaire Pontiac à Fort-Coulonge est défavorisée avec un indice de 1,59543, les autres locales étant parmi les plus favorisées (Champlain: 0,80187; Gatineau: 0,75009; Outaouais-Hull: 0,76222). La clientèle-cible du projet est décrite comme provenant du "Vieux Hull dans l'Ile de Hull". Tout nous laisse croire que les élèves provenant du secteur défavorisé de la commission scolaire de Pontiac, secteur situé à quelque 90km de Hull et qui possède une école secondaire polyvalente (Polyvalente Sieur-de-Coulonge), ne sont pas touchés par cette intervention.

- La commission scolaire régionale du Golfe s'est vue renouveler un projet qui veut couvrir toutes les écoles de son territoire. Or, cinq des six commissions scolaires locales qui forment son territoire comptent parmi les plus favorisées (Commission scolaire Sept-Iles, C.S. Gagnon, C.S. Por Cartier, C.S. Sherfferville, C.S. Fermont); seule la com-

mission scolaire Louis-Joliet est défavorisée avec son indice de 1,52536. Devrait-on s'attendre à ce que cette commission scolaire régionale concentre ses efforts auprès des trois écoles secondaires (à Matashquan, à Havre Saint-Pierre et à Baie Johan Beetz) situées sur le territoire de la commission scolaire Louis-Joliet?

- La commission scolaire régionale des Vieilles Forges a un indice global de 0,92419. Le projet qui lui a été autorisé prend place à l'école Ste-Marguerite dont la clientèle est identifiée dans la demande comme provenant des paroisses St-Philippe et Ste-Marguerite soit du centre-ville de la ville de Trois-Rivières. La commission scolaire locale de Trois-Rivières qui couvre ce secteur est l'une des commissions scolaires les plus favorisées (indice 0,74310). Donc, rien ne nous laisse croire que ce projet se situe dans un milieu défavorisé.

Des questions semblables pourraient être soulevées pour certains autres projets, dont celui de la C.S.R. Lapointe. A la limite, on pourrait s'attendre à ce que tous les projets soient concentrés dans les dix commissions scolaires défavorisées telles que définies dans le tableau VI. Cela s'inscrit dans un rationnel qui, semblable à celui des autres interventions éducatives en milieux défavorisés, utilise les structures existantes (commissions scolaires) comme pivot de l'implantation des interventions.

Les exemples cités précédemment nous invitent cependant à considérer un deuxième critère qui nous permettrait de s'assurer que les interventions projetées atteindront les élèves pour qui elles ont été mises sur pied, soient les élèves résidant dans les secteurs défavorisés

Pour cela, il s'avérerait important, d'une part, de faire clarifier dans les demandes les secteurs géographiques d'où proviennent les clientèles globales des écoles qui soumettent un projet et plus particulièrement la provenance des élèves-cible en fonction des secteurs décrits dans le document de la D.P.P. D'autre part, il conviendrait certainement de mieux définir les critères d'admissibilité des projets au programme de Soutien aux adolescents; il apparaîtrait alors opportun d'établir en même temps des modalités d'utilisation des indices de défavorisation des commissions scolaires selon qu'elles sont intégrées ou régionales. Cette étude pourrait, entre autres possibilités, conduire à l'établissement d'une liste des écoles secondaires de chacune des commissions scolaires susceptibles de présenter des projets. Cette liste pourrait même être pondérée par le pourcentage de ces élèves qui proviennent de secteurs défavorisés et par l'indice de défavorisation de ces secteurs; une telle liste permettrait plus facilement une planification à long terme du développement du programme de "Soutien aux adolescents", en décrivant l'ensemble de la clientèle-cible.

4.2- L'identification de la clientèle-cible à l'intérieur de l'école

Quelques projets s'adressent aux élèves de plusieurs écoles, certains à l'ensemble des élèves d'une école et d'autres, enfin, concentrent leurs énergies vers un sous-groupe des élèves d'une école. La répartition est la suivante:

TABLEAU VII

Répartition des projets en cours selon la catégorie de projets et selon des types de clientèle visée

		Plusieurs écoles	Tous les élèves d'une école	Un sous-groupe de l'école		
				Selon le secteur de provenance	Selon le degré ou le profil	Selon des caractéristiques des élèves
I	Absentésime et abandon	1	1	2	3	4
II	Encadrement des élèves	0	1	1	0	2
III	Activités socio-culturelles et sportives	1*	1	0	0	3*
IV	Divers	2	1	0	2	0
	Total	4	6	3	5	9

* Ces projets visent les élèves qui cinent à l'école.

Les données dans ce tableau illustrent la diversité des approches utilisées dans chacun des projets. On peut retenir qu'un tiers des projets offrent des services à une population globale tandis que les deux tiers cherchent à atteindre un groupe spécifique de sa clientèle.

Dans ce dernier groupe, trois projets ont identifié leur clientèle-cible en fonction du secteur géographique de provenance. On compte globalement six projets qui utilisent diverses caractéristiques pour dépister leur clientèle-cible: il s'agit des élèves qui ont un taux d'absences plus élevé que la moyenne, des élèves dont le rendement académique laisse à désirer ou d'élèves qui rencontrent des difficultés d'adaptations.

A ce sujet, un des critères de sélection des projets spécifie que les élèves du secteur de l'adaptation scolaire ne peuvent être considérés pour le programme de soutien aux adolescents parce que des sommes seraient disponibles dans d'autres services pour cette clientèle spécifique. Il nous apparaît difficile de vérifier si ce critère est respecté, d'une part, parce que la limite entre le secteur régulier et le secteur de l'adaptation scolaire n'est pas vraiment rigide et, d'autre part, parce que certains projets n'excluent pas systématiquement cette portion de leur clientèle.

Exemples:
- "E.P.S.C. et classes d'appoints": C.S.R. Lac Témiscamingue;
- "Elèves de l'enseignement spécial (troubles à l'apprentissage, élèves en difficultés)": C.S.R. Louis-Fréchette;
- "Encadrement personnel à une centaine d'étudiants vivant une adaptation difficile à l'école": C.S.R. des Monts;
- "Cours (25 heures) récupération en français": C.S.R. La Chaudière.

Il pourrait être opportun de distinguer les projets qui cherchent à atteindre principalement cette clientèle de ceux pour qui les élèves du secteur de l'adaptation scolaire constituent une partie de leur clientèle-cible. D'ailleurs les élèves de milieux défavorisés qui sont susceptibles de s'absenter fréquemment ou d'abandonner l'école de façon prématurée ne sont-ils pas des candidats pour le secteur de l'adaptation scolaire?

Dans ce contexte ambigu, les responsables du programme de "Soutien aux adolescents" auraient avantage à mieux circonscrire ce critère concernant l'exclusion des élèves du secteur de l'adaptation scolaire.

5- ANALYSE DES OBJECTIFS ET DES MOYENS

Dans les documents fournis par les commissions scolaires lors de la période de présentation et de sélection des projets, les responsables de l'élaboration de ces projets étaient amenés à définir les objectifs qu'ils poursuivaient et les moyens qu'ils entendaient mettre en place pour atteindre leurs objectifs. Dans cette partie du rapport, nous allons tenter de dégager les principales caractéristiques de ces informations et, ensuite, d'analyser l'adéquation entre, d'une part, ces objectifs et ces moyens et, d'autre part, les objectifs des interventions éducatives en milieux défavorisés définis dans les documents de la D.G.R.

Rappelons de nouveau, l'objectif principal de ces interventions au niveau secondaire:

- Résoudre certains problèmes qui limitent les possibilités des étudiants de milieux défavorisés dans l'acquisition d'une formation équivalente à celle des autres étudiants.

Cet objectif constitue ni plus ni moins la grille d'analyse à partir de laquelle sera examinée la spécifité des différents projets. De façon plus particulière, on examinera trois aspects des caractéristiques du programme de soutien aux adolescents pour l'année scolaire 1979-80:

- Aspect "spécificité de l'intervention":

  Le projet doit être une réponse à un problème qui nuit à la carrière scolaire ou à la vie étudiante des élèves;

- Aspect "temporaire de la subvention":

  Quand la subvention sera terminée, ou bien le problème devrait être résolu ou bien on devrait avoir mis en place des moyens permanents de lutte au problème;

- Aspect "implication du personnel":

  Implication du personnel régulier de l'école dans l'intervention et implication des divers intervenants dans la préparation du projet.

5.1- Les projets de prévention de l'absentéisme et de l'abandon prématuré

On retrouve dans cette catégorie, sous des formulations différentes, trois types d'objectifs qui abordent chacun le même problème sous un angle différent:

- Diminuer le taux d'absentéisme et d'abandon ...;
- Aider, conseiller et motiver les étudiants qui manifestent des problèmes d'absentéisme ...;
- S'instrumenter, préparer un programme pour lutter contre le problème d'absentéisme et d'abandon ...;

Dans cette catégorie, on peut dire sans hésiter que tous les projets cherchent à résoudre le problème de l'absentéisme et de l'abandon, et se situent donc d'emblée dans le cadre des interventions éducatives en milieux défavorisés. La spécificité de ce problème en milieux défavorisés tient du fait, non pas qu'il soit absent des autres milieux, mais "qu'il se manifeste en milieux défavorisés avec plus d'acuité et qu'il y soit plus lourd de conséquences".

Evidemment, le choix des moyens dépend de l'objectif qui est privilégié. L'approche peut être individuelle auprès des étudiants qui manifestent des signes d'absentéisme ou d'abandon. Elle peut chercher à créer un "esprit d'école" afin d'augmenter chez les étudiants les critères d'appartenance à l'école soit par des rencontres soit par la tenue d'activités diverses. Dans d'autres cas, enfin, les moyens concernaient davantage tout le personnel et même les parents.

A la lumière des informations contenues dans les documents disponibles, compte tenu de leurs limites et de leur caractère théorique, il nous apparaît que le personnel régulier de l'école est généralement impliqué dans les projets à des degrés divers. La tâche dévolue aux enseignants consiste parfois à collaborer au projet en dépistant et en référant les cas d'absentéisme chronique ou d'abandon potentiel. Parfois, elle implique davantage le personnel enseignant: tutorat, sensibilisation des groupes d'élèves, rencontres individuelles, suivi aux rencontres des "spécialistes", contacts avec les parents, ...

Il ne semble pas y avoir de cas où l'entière responsabilité du projet repose sur les épaules d'une seule personne. De plus, dans la plupart des cas, il semble assez clair que la subvention accordée permet d'ajouter des ressources ou de mieux sensibiliser les ressources humaines existantes; ces ressources additionnelles ne semblent pas dédoubler celles existantes, ni les remplacer.

Jusqu'à quel point survivront ces efforts au retrait des ressources supplémentaires? Il n'est pas facile de l'évaluer à partir des documents utilisés d'autant plus que dans plusieurs cas, la subvention accordée est bien inférieure à la somme demandée et que nous ne savons pas si des parties du projet ont dû être supprimées à cause de cela et, le cas échéant, quelles parties ont été escamotées.

L'examen de ces documents nous porte cependant à croire que, de façon théorique, plus les efforts sont orientés vers la mise en place d'un service dans lequel le personnel régulier joue un rôle de premier plan, plus il y a de chance que se poursuivent des efforts pour contrer le problème auquel s'attaque le projet. A l'inverse, dans les cas où la subvention permet à une ressource humaine supplémentaire d'agir elle-même directement auprès des étudiants, on peut entrevoir que le retrait de la subvention supprime la ressource supplémentaire et, par voie de conséquence, l'action auprès des étudiants.

5.2- Les projets d'encadrement des étudiants

Parmi les projets qui ont été acceptés, six d'entre eux visent globalement à assurer un encadrement particulier aux élèves d'une école ou à un sous-groupe de ceux-ci. Afin de bien analyser la spécificité de ces projets, il convient de rappeler que, par ces projets, le Ministère désire mieux connaître et approfondir les problèmes des adolescents des milieux défavorisés par rapport, entre autres, à l'encadrement qui leur est assuré. Il s'agit donc d'examiner si les solutions mises en place apparaissent comme susceptible, de permettre aux élèves de milieux défavorisés l'acquisition d'une formation équivalente à celle des autres étudiants.

D'un autre côté, est-il possible d'imaginer un projet qui cherche à favoriser l'effet inverse? On est alors porté à se référer au critère "clientèle" pour affirmer que "tout projet qui vise une clientèle dite défavorisée est d'ores et déjà spécifique à ce milieu". A cet égard, il nous apparaît nécessaire de faire preuve de plus de rigueur pour tenter de discerner les projets relevant des interventions éducatives en milieux défavorisés de ceux qui s'apparentent davantage à ce qu'il est convenu d'appeler "un projet éducatif".

A partir de ce point de vue, il nous apparaît que trois de ces projets rencontrent aisément ce critère. Il s'agit des projets suivants:

- C.S.R. des Monts:

"Offrir un encadrement personnel à une centaine d'étudiants vivant une adaptation difficile à l'école".

- C.S.R. du Grand Portage:

"Organiser et coordonner une relation d'aide à l'étudiant" (les 200 qui proviennent des secteurs les plus défavorisés), dont les objectifs sont centrés sur l'équipe-école et sur l'approche de groupe.

- C.S.R. Lanaudière:

"Répondre aux besoins des étudiants en situation difficile" par la mise sur pied, entre autres, d'un centre de dépannage.

Pour ce qui est des trois autres projets, provenant des C.S.R. Lapointe, Vieilles Forges et Papineau, ils semblent se situer bien plus près de la deuxième hypothèse que de la première. De façon générale, ces projets visent à accroître et rendre plus efficace les services réguliers de l'école, la ressource supplémentaire permettant une nouvelle répartition des tâches ou un service supplémentaire.

De par leurs objectifs et les moyens qu'ils sous-tendent, ces projets risquent fort de prendre fin en même temps que la subvention à moins, évidemment, que les commissions scolaires prennent alors à leur charge les frais encourus. L'implication du personnel, dans un cas, semble évidente puisque tous ont suivi une session de formation au "projet éducatif"; dans les deux autres cas, cette implication, bien que moins apparente, semble tout de même assurée.

En tout état de cause, ces trois projets en eux-mêmes sont valables: n'est-il pas normal, du reste, que le fait d'être situé dans un secteur défavorisé imprègne le projet éducatif d'une école; il est toutefois équivoque de prendre ces deux réalités l'une pour l'autre. Si les responsables de ce programme acceptent de subventionner la mise sur pied de projets éducatifs en milieux défavorisés, ils auront avantage à l'exprimer plus clairement dans les documents d'implantation; sinon, ils devront être plus critiques lors de l'acceptation des projets, quitte à demander aux responsables locaux de préciser davantage une partie de leur projet.

5.3- Les projets d'activités socio-culturelles et sportives

Tous les projets de cette catégorie concentrent la majorité de leurs efforts à la mise sur pied d'activités pour les élèves qui dînent à l'école. Cette clientèle est décrite comme provenant de milieu rural et n'ayant pas, par conséquence, accès à des activités socio-culturelles ou sportives de qualité. Comme la période du dîner constitue pour ces élèves une période creuse, ces dîneurs sont définis comme plus susceptibles d'absentéisme, d'abandon ou de "vandalisme". C'est dans cette perspective que les responsables des projets concernés rattachent, dans les documents de présentation, leur projet aux interventions éducatives en milieux défavorisés.

Sans entrer dans tous les détails des activités ainsi organisées, on peut dire de façon générale que la subvention sert, d'une part, à l'engagement à temps partiel (le plus souvent sur une base horaire) de moniteurs et, d'autre part, à la location d'aréna, de piscine ou d'autobus et à l'achat de matériel divers. Les activités ainsi rendues possibles sont très variées, allant d'un système de prêt de jeux au cours de natation en passant par le patinage, la radio étudiante, les troupes de théâtre et la récupération pédagogique.

Pour ce qui est de l'implication du personnel régulier de l'école, les informations ne sont pas précises. Cependant, comme les activités se déroulent sur l'heure du dîner et comme elles sont prises en charge par des moniteurs, tout nous laisse croire, qu'à la limite, le personnel a pu participer à la planification du projet, mais pas plus. Pour les mêmes raisons, il nous apparaît peu probable que ces activités puissent exister sans un budget supplémentaire, que ce dernier provienne de l'administration générale de la commission scolaire ou d'une subvention spéciale du Ministère.

Loin de nous, toutefois, l'idée de condamner l'organisation de telles activités. Un des projets qui en est à sa deuxième année a permis l'an dernier une diminution du taux de vandalisme et du taux d'absences. Les questions qu'il faut se poser sont plutôt les suivantes:

- En quoi cette situation des dîneurs est-elle plus aiguë en milieux défavorisés?
- Comment les écoles secondaires des milieux non défavorisés réagissent-elles face à cette situation?

Dans ce contexte quelque peu équivoque, il convient de le noter, il nous semblerait important que les responsables de ce programme de soutien aux adolescents élaborent davantage la problématique sous-jacente à l'organisation de ces activités dans le cadre des interventions éducatives en milieux défavorisés.

5.4- Les projets classifiés "divers"

Un de ces projets vise à favoriser une intégration positive à l'école des 150 élèves du secondaire I; on estime que ce projet aura pour effet de diminuer le taux d'absentéisme et d'abandon et de favoriser et l'obtention de meilleurs résultats scolaires et une plus grande ouverture de l'école sur son milieu. Ce projet (C.S.R. Baie des Chaleurs) aurait pu être classifié dans la catégorie I (prévention de l'absentéisme et de l'abandon) et rencontre positivement nos trois critères de départ.

Par contre, le projet de la commission scolaire Lac Témiscamingue nous semble moins approprié; il vise à améliorer les habitudes alimentaires des élèves qui dînent à l'école. Il ne nous apparaît pas évident qu'il s'agisse là d'un problème qui limite "les possibilités des étudiants des milieux défavorisés dans l'acquisition d'une formation équivalente à celle des autres étudiants".

Deux projets concernent l'information scolaire et professionnelle. Par leurs objectifs, ils rejoignent certainement les intentions des interventions éducatives en milieux défavorisés en ce sens qu'ils cherchent à adapter le service I.S.P. à la réalité du milieu. Un projet vise la production de documents audio-visuels, l'autre veut assurer un lien entre l'école et le milieu de travail. De notre point de vue, on peut croire que les effets de l'intervention dépasseront le temps de la subvention.

Un des deux volets d'un troisième projet implique les services de deux conférenciers. A cet égard, on peut s'interroger sur la pertinence ou l'efficacité d'une activité semblable, mais on peut également se demander, même si ce dernier service n'est pas coûteux, quels sont les services d'information scolaire et professionnelle qui sont normalement assurés par une école secondaire. Il en va de même pour l'autre moitié de ce projet qui implique deux conférences sur l'alcoolisme.

5.5- Au-delà des projets refusés: la régionalisation du budget

Le tableau IV (page 15) donne un premier aperçu des objectifs visés par les projets qui n'ont pas été acceptés. Après une analyse sommaire de ces derniers, on constate que certains refus s'avèrent justifiés soit parce que les projets étaient mal définis, qu'ils demandaient une subvention pour un service déjà existant ou qu'ils constituaient en quelque sorte un projet éducatif dans lequel le lien avec les objectifs des interventions éducatives en milieux défavorisés était loin d'être évident.

Par contre, deux ou trois projets semblent rencontrer les critères d'acceptation. Leur refus a été justifié soit par le manque de ressources financières de la part du Ministère soit par un quelconque principe d'équité par lequel on tente de répartir les sommes disponibles entre les commissions scolaires, quitte à refuser une deuxième ou une troisième demande provenant d'une même commission scolaire. Ce faisant, on risque d'oublier que, sous le couvert des commissions scolaires, ce sont les écoles desservant des secteurs défavorisés qui individuellement élaborent et soumettent des projets.

Si plusieurs écoles d'une même commission scolaire ou d'une même région présentent des projets, c'est peut-être que les besoins s'y font plus pressants; il ne serait pas anormal d'y concentrer plus de ressources. Les principes de la "discrimination positive" et de "l'approche milieu" qui sous-tendent ces interventions éducatives devraient permettre de refuser à une commission scolaire un ou plusieurs projets qui ne satisferaient pas à toutes les exigences, afin de favoriser l'existence voire même l'émergence de meilleurs projets dans un milieu plus approprié même si dans ce dernier existe déjà d'autres projets. Et même si cela a pour conséquence de refuser le seul projet qui ait été présenté dans une région donnée.

Cela nous amène à traiter de la régionalisation des budgets qui a été annoncée pour l'année 1980-81. Cette déconcentration des ressources financières vers les Directions régionales pose sous un autre angle le problème de l'application du principe de l'équité.

Il ne nous apparaît pas évident, pour le dire crûment, que le principe de la régionalisation des budgets s'accomode bien avec une intervention qui consiste à subventionner selon leur mérite des projets soumis par la base. Ce principe s'apparenterait davantage à ce que l'on peut appeler une opération de normalisation.

En effet, poussé plus loin, l'application du même principe pourrait impliquer l'attribution d'un montant plus ou moins égal à chaque commission scolaire desservant un ou plusieurs secteurs défavorisés. Ou encore à l'attribution d'une subvention fixe à tout projet qui rencontrerait certains critères. On pourrait même être tenté d'accorder directement aux écoles, pour chaque élève provenant d'un secteur défavorisé, un per capita proportionnel à l'indice de défavorisation de ce secteur.

Sinon, comment déterminer un montant pour chacune des Directions régionales sans tenir compte du nombre et de la qualité des projets soumis par l'ensemble des écoles? Devra-t-on susciter des demandes dans une région si les projets ne sont pas assez nombreux? Un projet sera-t-il accepté dans une région alors qu'il aurait été refusé d'emblée dans une autre région? Les projets seront-ils subventionnés à 80% ou à 100% des demandes dans une région et seulement à 30 - 40%, dans une autre région?

L'équité aussi risque d'engendrer des injustices.

RESUME ET CONCLUSION

De l'analyse de la structure d'implantation du programme de soutien aux adolescents et de l'examen des projets en cours se dégage le besoin de synthétiser les principales considérations contenues dans ce rapport.

Le mode de fonctionnement de l'intervention

Les informations dont nous disposons actuellement nous permettent d'accorder notre appui au mode de fonctionnement de cette intervention en milieux défavorisés, qui consiste à subventionner des projets soumis par les écoles desservant des secteurs défavorisés, projets qui doivent se situer à l'intérieur de paramètres fixés par le Ministère.

Ce mode de fonctionnement, nous semble-t-il, permet au Ministère de suivre d'assez près l'ensemble des opérations. En effet, par l'instrumentation écrite que le Ministère produit, par les critères de choix de projets qu'il identifie et par les redressements annuels que rend possible l'octroi de subventions spéciales, par tous ces moyens, le Ministère peut s'assurer que les actions entreprises dans le milieu soient respectueuses des orientations des interventions éducatives en milieux défavorisés. Toutefois, il nous apparaît que certaines opérations inhérentes à ce type de fonctionnement gagneraient à être mieux définies.

Définition plus claire du critère d'admissibilité

Le concept de critère d'admissibilité est déjà présent dans les documents d'implantation. Il convient de bien identifier comme phases distinctes du processus de sélection l'évaluation de la qualité des projets et la vérification de l'admissibilité des projets. Dans ce dernier cas, il s'agit ni plus ni moins de répondre à la question suivante: telle école a-t-elle droit de présenter un projet dans le cadre des interventions en milieux défavorisés? Pour cela, il conviendrait:

- de préciser davantage les modalités d'utilisation des indices de défavorisation des secteurs et ceux des commissions scolaires régionales ou intégrées;
- de clarifier la question des clientèles du secteur de l'adaptation scolaire;
- d'amener les écoles qui soumettent un projet à décrire quantitativement la clientèle globale de leur école selon les secteurs de provenance et selon leurs caractéristiques académiques; ce tableau permettrait ensuite d'identifier ou de situer la clientèle-cible du projet.

On pourrait même envisager l'élaboration d'une liste des écoles secondaires qui sont susceptibles de présenter des projets. L'instrumentation écrite pourrait alors être disponible à toutes ces écoles, peu importe qu'elles présentent ou non un projet.

Le contenu des projets

A l'examen de l'admissibilité des écoles au programme de soutien aux adolescents succède l'évaluation de la qualité des projets présentés en vue de les accepter ou de les refuser. A cet égard, l'analyse des projets a mis en évidence l'importance de l'utilisation de critères précis. Comme l'application de certains critères a posé quelques difficultés, il nous apparaît que les responsables auraient avantage à:

- clarifier toute la question des activités socio-culturelles et sportives; définir la problématique, les modalités et les limites de ce mode d'intervention dans le cadre des orientations du Ministère.
- identifier des indicateurs qui permettraient d'utiliser plus rigoureusement les critères suivants: pertinence des moyens, implication du personnel régulier et caractère temporaire de la subvention.

Le processus d'implantation

Plusieurs des remarques précédentes ont des incidences sur le processus d'implantation de cette intervention, entre autres, sur la phase de sélection des projets. La diversité des demandes quant aux objectifs, quant aux moyens ou quant aux subventions demandées nous amène à recommander le maintien d'une centralisation minimale du processus de sélection des projets. Ceci

pourrait se concrétiser par:

- la formation d'un comité provincial qui étudierait chaque projet avec le responsable régional concerné par le projet en question;

ou

- la formation de comités régionaux mais sur lesquels siégerait également le responsable provincial de ce programme (ou son représentant).

De plus, il nous semble que le comité de sélection devrait être en mesure de demander d'éventuelles modifications aux projets qui sont soumis pour approbation; l'octroi de la subvention devrait être assujetti à l'acceptation de ces modifications. En plus d'offrir un soutien administratif les Directions régionales pourraient ainsi exercer davantage un leadership sur le plan pédagogique; c'est d'ailleurs dans cet esprit que les responsables régionaux entendent participer plus étroitement au "démarrage" des nouveaux projets que ce soit par des rencontres individuelles ou régionales, ce qu'il nous paraît opportun d'appuyer sans restrictions.

Finalement, les responsables des projets, cela a déjà été mentionné, ne sont pas obligés de fournir un rapport sur leurs activités, bien que plusieurs l'aient fait d'eux-mêmes. Comme le Ministère subventionne des projets pour, entre autres raisons, mieux connaître les problèmes et les moyens d'interventions auprès des adolescents de milieux défavorisés, il nous apparaîtrait normal d'exiger en contrepartie, que les responsables des projets fournissent d'office un rapport de leurs activités à la fin de chaque année.

E D U Q 8370060 B

nement du Québec
...re de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

RAPPORTS D'EVALUATION
DU DEVELOPPEMENT DES INTERVENTIONS EDUCATIVES
EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE
(1979-80)

TOME I

NIVEAU PRESCOLAIRE

MARS 1981

RAPPORT-SYNTHESE D'EVALUATION DU DEVELOPPEMENT DES INTERVENTIONS EDUCATIVES EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE (1979-80)

NIVEAU PRESCOLAIRE

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION
Premier rapport: Analyse de l'implantation

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION
Deuxième rapport: Les caractéristiques pédagogiques

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Une analyse de contenu de la série télévisée

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Analyse de la clientèle du programme d'animation (1979-80)

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Premier rapport: Analyse de la participation aux regroupements d'enfants

PROGRAMME PASSE-PARTOUT
Deuxième rapport sur les regroupements d'enfants

PROGRAMME DES LUDOTHEQUES
Premier rapport: Bilan d'une première année de fonctionnement

PROGRAMME DES LUDOTHEQUES
Deuxième rapport: Utilisation et satisfaction des usagers

NIVEAU PRIMAIRE

PROGRAMME DE PARTICIPATION DES PARENTS AU PRIMAIRE
Analyse de l'implantation et des orientations de l'intervention

PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT DE L'EQUIPE-ECOLE
Etude du déroulement d'un projet

NIVEAU SECONDAIRE

PROGRAMME DE SOUTIEN AUX ADOLESCENTS
Premier rapport: Analyse du mode de fonctionnement

EVALUATION DES INTERVENTIONS
EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

RAPPORT-SYNTHESE D'EVALUATION DU DEVELOPPEMENT DES INTERVENTIONS EDUCATIVES EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE (1979-80):

PASSE-PARTOUT

- Série télévisée
- Animation des parents
- Regroupement d'enfants

LUDOTHEQUES

PARTICIPATION DES PARENTS AU PRIMAIRE

PERFECTIONNEMENT DE L'EQUIPE-ECOLE

SOUTIEN AUX ADOLESCENTS

DEUXIEME RAPPORT

NOVEMBRE 1980

INTRODUCTION

Le rapport d'évaluation qui suit ne porte que sur l'évaluation du développement des interventions éducatives expérimentées dans le cadre de l'énoncé de politique sur "L'Ecole s'adapte à son milieu". Il importe de rappeler que l'évaluation du développement d'une intervention porte sur l'analyse de la mise en application des différentes activités prévues lors de la conception d'une intervention. Ce premier type d'évaluation peut être complété par une évaluation de l'impact d'une intervention, qui, elle, porte sur le niveau d'atteinte des objectifs qui étaient visés.

Dans un rapport d'évaluation, les auteurs se doivent de présenter, en plus des diverses constatations, des recommandations en vue d'améliorer les situations qu'ils ont perçues comme déficientes. Il appartient cependant à ceux qui sont responsables de développer les différentes activités en cause de décider des actions qui finalement doivent être prises.

Alors que le "Premier rapport d'évaluation", dont un résumé est présenté en annexe, était axé sur certains aspects du développement d'un seul programme, Passe-partout, ce "Deuxième rapport" porte sur l'évaluation du développement de plusieurs interventions dont Passe-partout, dans son ensemble, et les Ludothèques pour le niveau préscolaire, le Perfectionnement de l'équipe-école et la Participation des parents pour le niveau primaire et le Soutien aux adolescents pour le niveau secondaire. Pour chacune des différentes interventions prises individuellement; un rapport plus détaillé est disponible, en plus des informations fournies dans ce rapport-synthèse.

Un "Troisième rapport" sera déposé sous peu; il portera sur l'évaluation du développement de l'intervention Maternelle-animation et fera état des résultats de divers sondages qui ont été faits auprès des usagers de différentes

interventions. Ces sondages touchaient l'utilisation et la satisfaction des usagers par rapport aux différentes interventions développées, dont les Regroupements d'enfants, les Ludothèques et Passe-partout. En 1979-80, aucune évaluation du développement n'a été faite pour les programmes du préscolaire Maternelle-classe et Maternelle-maison ni pour l'ensemble de l'instrumentation pédagogique produite, ou en cours de production, pour les différentes interventions des niveaux préscolaire et primaire.

Prochainement, on présentera un "Quatrième rapport"; ce rapport portera sur l'évaluation de l'impact de certaines interventions expérimentées au niveau préscolaire pour les familles qui ont des enfants de quatre ans, soit Maternelle-animation, Maternelle-classe, Maternelle-maison et Passe-partout. Suite à cette évaluation de l'impact, des suggestions seront faites quant aux modalités de réalisation de ces différentes interventions.

Les activités d'évaluation et les différents rapports ont été réalisés sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions éducatives en milieu socio-économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
1. LE NIVEAU PRESCOLAIRE	4
1.1. Le programme Passe-partout	4
1.1.1. La série télévisée	4
1.1.2. Le programme d'animation des parents	6
1.1.3. Les regroupements d'enfants (analyse de l'implantation)	11
1.2. Les ludothèques (analyse de l'implantation)	13
2. LE NIVEAU PRIMAIRE	16
2.1. Le perfectionnement de l'équipe-école	16
2.2. La participation des parents	20
3. LE NIVEAU SECONDAIRE	23
Le soutien aux adolescents	23
CONCLUSION	26
ANNEXE	A-1

1. LE NIVEAU PRESCOLAIRE

1.1. Le programme Passe-partout

Le programme Passe-partout est une intervention multi-média pour les familles qui ont des enfants de quatre ans. Cette intervention éducative s'articule autour de deux axes: des ressources éducatives destinées aux enfants et un programme d'animation des parents. Les ressources éducatives destinées aux enfants sont:

- une série télévisée comprenant 125 émissions d'une demi-heure chacune, dont la diffusion quotidienne est assurée par Radio-Canada et Radio-Québec;
- 14 cahiers qui accompagnent la série télévisée et qui doivent permettre aux parents de poursuivre avec leurs enfants les objectifs de la série télévisée;
- des activités en petits groupes sous la responsabilité d'une personne-ressource engagée à cette fin dans les commissions scolaires qui offrent le programme d'animation.

La série télévisée, le programme d'animation des parents et les regroupements d'enfants ont été l'objet d'une évaluation de leur développement.

1.1.1. La série télévisée

La grande popularité de la série télévisée auprès du grand public est déjà un indice de sa qualité. Une analyse de contenu de l'ensemble des émissions produites a été faite à partir de documents écrits ("cheminements") dévrivant chacune des émissions. Cette analyse fait ressortir la grande adéquation entre le devis pédagogique initial, le document d'orientation du Ministère quant aux caractéristiques du développement des enfants de

trois à cinq ans et le contenu des émissions produites.

Les enfants ont été sensibilisés à une grande diversité de sujets, touchant aux divers domaines de leur développement. Le tableau 1 indique le nombre et la durée des modules de toutes les émissions produites en fonction des domaines de développement de l'enfant qui ont été touchés.

Tableau 1

Domaine	Modules qui ne touchent qu'un domaine de développement		Modules qui touchent plusieurs domaines de développement	
	Nombre	Durée totale	Nombre	Durée
Arts plastiques	106	1:20:52	48	
Langage *	157	3:03:58	5	
Mathématiques	43	1:29:04	67	
Motricité	88	1:51:47	96	
Musique	39	1:03:03	154	
Sciences	169	5:10:03	156	
Social-affectif	432	17:23:57	212	
TOTAL	*1034*	31:23:44	(738)*334***	16:04:06 ***

* Cette catégorie n'inclut que des modules spécialisés (phonétique...)
** Le nombre de modules réels de cette catégorie est *334*; cependant comme ces modules touchent plus d'un domaine on a alors calculé autant de modules qu'il y avait de domaines touchés, ce qui donne 738 domaines/modules par rapport à 334 modules réels.
*** Durée totale des 334 modules réels.

On y observe que les modules sont regroupés en deux catégories. La première catégorie, qui comprend *1034* modules, regroupe les modules qui présenteraient un contenu centré sur un domaine particulier du développement de l'enfant. La seconde catégorie, qui comprend *334* modules, regroupe les modules qui intégreraient dans une même situation plusieurs dimensions du déve-

loppement de l'enfant; une proportion importante (63%) de ces modules pluridimentionnels intégrait en particulier les dimensions sociales et affectives reliées aux différents apprentissages.

Le tableau 1 indique que l'aspect social-affectif du développement a été nettement privilégié dans la série télévisée Passe-partout. Cette particularité est conforme à l'esprit du devis pédagogique initial qui indiquait que, contrairement à plusieurs émissions américaines qui poursuivaient des objectifs semblables à ceux de la série télévisée Passe-partout, cette dernière devait viser à ce que les apprentissages proposés aux enfants le soient de telle sorte que les dimensions sociales et affectives de l'apprentissage soient intégrées.

L'évaluation de l'impact des différentes interventions éducatives pour les enfants de quatre ans permettra de porter un jugement plus complet sur le programme Passe-partout. Cette évaluation, basée sur une expérimentation auprès de 880 enfants de différentes régions du Québec, sera terminée à la fin de décembre 1980 et fera l'objet du quatrième rapport d'évaluation des interventions éducatives en milieu économiquement faible.

1.1.2. *Le programme d'animation des parents*

En 1979-80, le programme d'animation a été implanté par 68 animateurs dans 61 commissions scolaires du milieu économiquement faible. Dans chacune de ces commissions scolaires, un animateur devait rencontrer à des intervalles de 4 à 6 semaines les parents d'environ 150 enfants de quatre ans. Ces rencontres, qui sont faites en petits groupes, visent, d'une part, à donner de l'information sur le programme Passe-partout (série télévisée, cahiers d'accompagnement) et sur le milieu scolaire et, d'autre part, à améliorer les compétences éducatives et parentales des parents qui ont un enfant de quatre ans.

Le tableau 2, à la page suivante, présente quelques paramètres concernant le programme d'animation Passe-partout. On y constate que:

- un animateur avait en moyenne une clientèle de 132 familles, ce qui est très près du ratio provincial visé qui était de 150 familles par animateur;
- en faisant varier le nombre de parents par groupe d'animation selon la clientèle totale de chaque animateur, la tâche de chaque animateur a été assez homogène d'une région administrative à l'autre;
- le nombre moyen (6,80) de rencontres offertes à chaque famille correspond à peu près à la réalité minimale des rencontres qui ont été tenues dans chacune des régions, exception faite de la Gaspésie où il a été de 6,35. Cette moyenne indique que les rencontres prévues initialement comme étant nécessaires à la poursuite de tous les objectifs du programme d'animation ont été en pratique réalisées;
- les familles inscrites au programme d'animation ont participé en moyenne à 4,57 rencontres, ce qui indique un taux de participation de 67%. Ce taux, très élevé pour ce type de programme où la clientèle est tout à fait libre de participer, doit cependant être nuancé. Ainsi le taux de participation a varié au cours de l'année: de façon générale, on peut dire que, dans l'ensemble, la participation a été régressive, c'est-à-dire qu'à mesure qu'on avançait dans l'année, il y avait moins de participants.

Dans l'ensemble, le programme d'animation s'est donc implanté et développé selon les orientations ministérielles. A ce jugement global, il faut cependant ajouter des nuances qui touchent aux aspects plus qualitatifs du développement de cette intervention.

Ainsi, dire "qu'en moyenne, une famille a participé à 4,57 rencontres" ne signifie absolument pas que toutes les familles ont effectivement participé à 4 rencontres. En effet, seulement 28% des familles n'ont assisté, en réalité, qu'à 4 ou 5 rencontres alors que 41% ont assisté à au moins six rencontres. Enfin, le fait que seulement 6% des familles inscrites au début n'aient assisté à aucune rencontre indique une bonne pénétration du programme.

Tableau 2

DONNEES FACTUELLES

PROGRAMME D'ANIMATION PASSE-PARTOUT

	Région									
	Gaspésie *	Saguenay Lac St-Jean	Québec	Mauricie	Cantons de l'est	Montréal	Outaouais	Abitibi-Témisc.	Côte-Nord	Province *
Familles inscrites **	1687	1124	3289	655	158	491	475	447	371	8697
Animateurs (N)	14	6	23	5	1	5	4	4	4	66
N. moyen de familles	121	187	143	131	158	98	119	112	93	132
N. groupes	122	61	209	38	11	40	41	36	33	591
N. moyen de groupes par animateur	8,7	10,2	9,1	7,6	11,0	8,0	10,3	9,0	8,3	8,9
N. moyen de famille par groupe	13,8	18,4	15,7	17,2	14,4	12,3	11,6	12,4	11,2	14,7
N. moyen de rencontres par animateur par famille	6,35	6,97	7,47	7,80	6,76	7,38	7,89	7,18	6,77	6,80
N. moyen de rencontres auxquelles une famille a assisté	4,17	4,92	4,38	5,86	5,06	4,23	5,66	4,62	3,61	4,57

* C.S. Matane exclue

** Ce nombre correspond à l'ensemble des familles des secteurs défavorisés où existaient le programme Passe-partout moins les familles qui participaient à une autre intervention éducative pour les enfants de quatre ans (Maternelle-animation, Maternelle-classe, Maternelle-maison).

Dans un programme où la démarche est intégrée et progressive, la participation à six rencontres apparaît comme un minimum pour en atteindre tous les objectifs. Dans ce sens, cette proportion de 41% qui représente ceux qui ont participé à au moins six rencontres rend tout à fait relatif le taux moyen de participation de 67% qui a été avancé plus haut. Par ailleurs, même ce taux de 41% n'est pas le meilleur indicateur de l'efficacité réelle du programme puisqu'il ne tient pas compte de la stabilité, de la "quasi-permanence" des groupes de parents qui est une condition essentielle d'atteinte d'objectifs fondamentaux du programme d'animation. Or, la proportion des familles qui ont une participation stable n'est au plus que 26%. Les recommandations qui sont faites plus loin tiendront surtout compte de ce taux de participation de 26%.

L'analyse de la clientèle du programme a fait ressortir quelques autres faits qu'il est opportun de mentionner comme:

- 91 fois sur 100, c'est seulement la mère qui participe, les pères seuls ne comptant que pour 2,5% des participants;
- le lieu de rencontre privilégié par les animateurs est l'école, 92% des parents à rencontrer ayant été invités à s'y rendre;
- l'efficacité du programme d'animation est grandement liée au respect du calendrier que la planification a établi pour les différentes rencontres.

De façon générale, la participation au programme d'animation n'est pas influencée par les caractéristiques professionnelles (occupation du père) de la clientèle. Cependant, il y a une tendance à ce que la participation soit plus forte à mesure que les participants sont plus scolarisés. En ce qui concerne la participation régulière et continue, elle est nettement plus le fait des participants les plus scolarisés que des moins scolarisés.

En ce qui concerne les caractéristiques scolaires des parents qui sont visés par le programme d'animation, il faut que les animateurs prennent conscience que ce segment de population constitué par les parents d'en-

fants de quatre ans évolue beaucoup d'une année à l'autre. Cette évolution est liée à la scolarisation accentuée consécutive de la réforme scolaire du début des années '60; ainsi, alors que pour l'ensemble de tous les parents d'enfants de moins de 18 ans, le document "Les secteurs défavorisés du Québec" indiquait qu'en milieu économiquement faible plus de 50% avait 7 ans ou moins de scolarité, on a observé que pour les parents d'enfants de quatre ans, cette proportion n'était plus que de 28% en 1978-79 et de 22% en 1979-80. Cette évolution rapide implique que les animateurs doivent modifier périodiquement l'image qu'ils se donnent des milieux défavorisés.

En résumé, on peut dire que, quantitativement, la participation au programme d'animation Passe-partout a été relativement élevée en 1979-80 (67% de participation), supérieure même à celle de 1978-79 qui avait été considérée comme très satisfaisante (60%). La forte participation globale de toutes les couches de la clientèle visée indique que certains objectifs du programme ont sûrement été atteints, particulièrement ceux touchant à la sensibilisation et à la compréhension du matériel pédagogique produit pour les enfants (série télévisée, cahiers d'accompagnement) et ceux touchant à l'information sur le milieu scolaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement les objectifs visant à améliorer les compétences éducatives et parentales, objectifs qui sont un aspect qualitatif important du programme d'animation, il est certain qu'ils risquent d'avoir été moins efficacement atteints que les précédents; en effet, l'atteinte de ces objectifs dépend en grande partie de la régularité de la participation, essentielle dans le développement de la dynamique des groupes de parents. Or, l'analyse des profils de participation a fait ressortir que la participation régulière aux rencontres est le fait d'au plus 26% des familles. Cette proportion, aussi faible soit-elle, est relativement satisfaisante si on la compare aux résultats de programmes analogues dans d'autres secteurs d'activités. Elle indique toutefois aux animateurs dans quel sens orienter leurs actions futures. Ils devront voir, en effet, à ce que les participants, tout autant qu'eux, sentent que les rencontres auxquelles ils assistent sont complémentaires, intégrées les unes aux autres et que chacun, parents et animateurs, est responsable de cette intégration.

1.1.3. Les regroupements d'enfants (analyse de l'implantation)

L'énoncé de politique "L'Ecole s'adapte à son milieu" indique que toute intervention auprès des enfants du préscolaire devrait inclure quatre éléments (participation des parents, activités en groupe pour les enfants, media audio-visuels et matériel éducatif). Pour être en conformité avec ce modèle, le programme Passe-partout a développé des activités de groupe pour les enfants. Ces activités, responsabilité d'une personne-ressource engagée à cette fin, ont lieu dans les commissions scolaires participantes à 4 occasions au cours de l'année. Cette année, 16 commissions scolaires ont été choisies pour expérimenter ces regroupements.

Un rapport préliminaire sur l'évaluation de l'implantation de cette intervention indique qu'elle a été bien reçue par la clientèle. En effet, pour l'ensemble des regroupements d'enfants, on observe un faible taux d'absences de 12%. La participation à ces regroupements est également le fait de toutes les couches de la population visée.

Les regroupements d'enfants et les rencontres d'animation des parents ont été conçus comme deux volets complémentaires du programme Passe-partout. Suite à cette intégration au programme d'animation Passe-partout, on est en droit de se demander si les regroupements d'enfants ne risquent pas, dans certains cas, de modifier les orientations actuelles du programme d'animation. En effet, dans certaines commissions scolaires, le fait que les deux activités se déroulent au même moment a créé une très grande interdépendance entre les regroupements d'enfants et les rencontres d'animation des parents. Cette façon de procéder a pour conséquence de limiter l'implication des parents dans les activités qui sont organisées pour les enfants. Or, dans la mesure même où l'énoncé de politique reconnaît une certaine priorité au milieu familial [1], on devrait faire en sorte que les parents puissent s'impliquer le

---

(1) "Si on étudie les résultats des projets mis sur pied à l'intention des jeunes enfants, on constate que le milieu familial demeure le facteur d'influence le plus déterminant, quels que soient, par ailleurs, le nombre et la qualité des autres moyens mis à la disposition de l'enfant", L'école s'adapte à son milieu, p. 42, par. 3.5.7.

plus possible auprès de leur enfant et, par conséquent, organiser les regroupements d'enfants et les rencontres d'animation des parents à deux moments différents.

L'analyse de la participation aux regroupements d'enfants et aux rencontres d'animation des parents a fait ressortir que, lorsque les deux activités ont lieu à des moments différents, la participation demeure très élevée à l'une et l'autre activité, ce qui indique que les deux interventions ont, pour les parents, leur spécificité et leurs objectifs propres.

De plus, comme l'indique le tableau 3, le fait de tenir les deux activités à des moments différents permet aux parents de participer aux activités de regroupements pour les enfants.

Tableau 3

MODALITES DE PARTICIPATION
AUX REGROUPEMENTS D'ENFANTS

Modalités de participation	Pour l'ensemble des commissions scolaires		Commissions scolaires où les regroupements d'enfants ont lieu à des moments différents des rencontres d'animation	
	N enfants	Pourcentage	N enfants	Pourcentage
Enfants seuls	1009	38	161	9
Enfants accompagnés d'un adulte	1612	62	1560	91
TOTAL	2621	100	1721	100

En effet, lorsque les regroupements d'enfants et les rencontres d'animation des parents ne sont pas simultanés, seulement 9% des enfants viennent seul aux regroupements d'enfants.

On peut en déduire que les regroupements d'enfants constituent pour la grande majorité des parents autant de rencontres supplémentaires; celles-ci sont moins structurées pour eux mais elles leur permettent de se rencontrer et d'échanger plus ou moins formellement leurs points de vue respectifs.

1.2. *Les ludothèques (analyse de l'implantation)*

Les ludothèques, centres de ressources de matériel ludique, ont été implantées dans 12 commissions scolaires. Compte tenu du caractère nouveau de ce programme, l'implantation n'a pas été faite nécessairement selon l'ordre de priorité prévu, c'est-à-dire en commençant par les secteurs les plus défavorisés. Suite à cette première année d'opération, on peut soulever deux ordres de problèmes.

En premier lieu, l'ouverture même d'une ludothèque, compte tenu du mode de financement, qui est limité à l'achat de matériel, exige des délais très grands (la première n'a ouvert qu'en janvier) et la collaboration de nombreux bénévoles. Ces bénévoles sont encadrés par un responsable local qui, dans chacune des commissions scolaires, est déjà un employé permanent. Ce responsable local doit consacrer environ un mois de travail pour la mise en place de la ludothèque. De plus, compte tenu de la grandeur des territoires à desservir, la plupart des commissions scolaires ont ouvert plusieurs succursales, décision qui a conduit à une certaine dispersion des collections initiales. Si le Ministère donne son appui à ce mode de fonctionnement, certaines ressources additionnelles pourraient s'avérer nécessaires.

En second lieu, l'analyse des collections et des comportements des usagers indique qu'il serait important de faire mieux connaître les objectifs des ludothèques, surtout ceux qui ont trait à l'information aux parents (classification des jouets, fonction éducative du jeu...). En effet, comme l'indique le tableau 4, les jouets de la catégorie des jouets symboliques, si on leur ajoute les livres, constituent la grande majorité des prêts faits dans les ludothèques.

Tableau 4

PRET MOYEN POUR L'ENSEMBLE
ET POUR CHAQUE CATEGORIE DE JOUETS
SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE DU PERE

Catégorie de jouets	Scolarité du père: 7 ans et moins (N=36) Prêts	%	8 à 11 ans (N=71) Prêts	%	12 ans et plus (N=60) Prêts	%	TOTAL (N=167) Prêts	%
Exercice	0,39	(4,4)	0,42	(4,7)	0,38	(3,5)	0,40	(4,2)
Symbolique	4,25	(48,0)	4,14	(46,5)	4,98	(45,9)	4,47	(46,7)
Assemblage	1,42	(16,0)	1,07	(12,0)	1,23	(11,3)	1,20	(12,6)
Règle	0,72	(8,1)	0,72	(8,1)	1,12	(10,3)	0,86	(9,0)
Livre	2,08	(23,5)	2,55	(28,7)	3,13	(28,9)	2,63	(27,5)
TOTAL	8,86	(100,0)	8,90	(100,0)	10,84	(99,9)	9,56	(100,0)

Par ailleurs, ce tableau fait aussi ressortir que:

- chacun des 250 enfants de la ludothèque étudiée a, en moyenne, emprunté près de dix jouets;
- le nombre de prêts varie légèrement en fonction du niveau socio-culturel de la famille de l'enfant (indiqué par le niveau de scolarité du père), étant de près de 9 emprunts pour les enfants dont le père a moins de 11 ans de scolarité et de près de 11 emprunts pour les enfants dont le père a 12 ans ou plus de scolarité.

D'autres analyses ont aussi fait ressortir que:

- la pénétration de la clientèle-cible est très grande, 250 des 288 enfants visés par une ludothèque ayant fréquenté la ludothèque;
- la mise sur pied des succursales permet aux enfants des localités les plus éloignées de fréquenter efficacement la ludothèque.

C'est au cours de l'année 1980-81 que se développera avec plus d'ampleur le programme des ludothèques. Une analyse plus exhaustive du développement de cette intervention pourra être entreprise à partir de janvier 1981.

2. LE NIVEAU PRIMAIRE

L'objectif général visé par l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible est de rendre comparable les cheminements scolaires des enfants de milieu économiquement faible à ceux des enfants des autres milieux. C'est par rapport à cet objectif général qu'il faut juger de la pertinence des recommandations qui sont faites pour deux interventions au primaire, soit le programme de Perfectionnement de l'équipe-école et le programme de la Participation des parents. Quant à l'instrumentation pédagogique, qui est le troisième programme prévu par le primaire dans l'énoncé de politique, elle n'était pas encore commencée en 1979-80.

2.1. Le perfectionnement de l'équipe-école

Le programme de perfectionnement de l'équipe-école expérimenté depuis quelques années vise à "développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec le milieu défavorisé et à rendre ce personnel plus apte à l'intégration des parents à la vie de l'école"; dans une seconde phase, ce programme vise aussi à "développer des compétences dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, des ressources didactiques et de l'utilisation des instruments d'évaluation"[1]. Ce programme de perfectionnement favorise une approche de perfectionnement "en situation", impliquant l'ensemble des intervenants d'une école (directeur, enseignants, professionnels); cette formule implique donc non seulement que le personnel scolaire soit, à l'occasion, dégagé de sa tâche pour réaliser les activités de perfectionnement, mais aussi que ces activités se réalisent sur le lieu de

---

(1) L'École s'adapte à son milieu, p. 74, paragraphe 4.4.7.

travail des enseignants et que toute l'équipe-école s'implique dans la réalisation du projet. De plus, la commission scolaire désireuse de s'impliquer dans un tel projet doit accepter:

- que les journées pédagogiques soient planifiées par les équipes-écoles;
- que le soutien technique nécessaire soit donné aux équipes-écoles;
- que les approches pédagogiques qui peuvent découler des orientations des équipes-écoles soient soutenues et encouragées.

Cette formule de perfectionnement est actuellement expérimentée aux autres niveaux scolaires. Cependant, cela pose certaines difficultés, surtout en ce qui concerne la notion d'équipe-école. D'une part, au niveau secondaire, nonobstant la taille des écoles, l'équipe-école à constituer ne devrait être qu'une équipe réduite. D'autre part, au niveau préscolaire, il ne peut y avoir d'équipe qu'à la grandeur d'une commission scolaire parce qu'une école de milieu rural, ce qui est le cas de beaucoup d'écoles des milieux défavorisés, a rarement plus d'une jardinière. Cette difficulté de cerner la notion d'équipe-école pour ces niveaux scolaires mériterait une mention particulière tant au niveau du devis d'implantation qu'au niveau de l'énoncé de politique.

En 1979-80, il y a eu vingt-huit écoles primaires engagées dans un programme de perfectionnement de l'équipe-école. Ces écoles se répartissent dans dix commissions scolaires et six régions administratives.

Comme l'indique le tableau 5, ces écoles se situent toutes, sauf trois, soit sur le territoire d'une commission scolaire dont tous les secteurs sont défavorisés, soit sur le territoire d'un secteur défavorisé d'une commission scolaire. Elles répondent ainsi à la condition de base d'éligibilité au projet de perfectionnement de l'équipe-école au primaire.

Ce tableau appelle cependant quelques commentaires. En premier lieu, on observe que les secteurs choisis, même s'ils appartiennent au groupe des secteurs défavorisés, ne sont pas nécessairement les secteurs définis comme

les plus défavorisés dans "L'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible". En second lieu, le fait qu'au moins trois écoles ne soient pas situées dans un secteur défavorisé peut paraître surprenant; ce fait est explicable par la possibilité qu'ont les commissions scolaires de démontrer qu'un segment de leur territoire est, selon elles, défavorisé, malgré les indications de l'étude "Les secteurs défavorisés du Québec"; cette démonstration est cependant à leur charge.

Tableau 5

PROJETS DE PERFECTIONNEMENT DE L'EQUIPE-ECOLE 1979-80

Région	Nombre de projets	C.S.	Ecole	Secteur	Indice de défavorisation
01	4	La Mitis	Ste-Bernadette	001	0.98
		La Neigette	St-Valérien	006	1.58
			Ste-Odile	006	1.58
02	4	Vallée de la Mistassini	St-Ludger de Milot Péribonka Ste-Jeanne d'Arc Ste-Marguerite-Marie	001	1.47
03	3	Langevin	St-Luc	001	1.55
			St-Louis	002	1.73
			St-Zacharie	002	1.73
04	6	Grand-Pré	Tessier	002	1.08
			Marie-Immaculée	001	1.44
			St-Joseph	001	1.44
		Jean-Rivard		001	.82
				002	1.49
06	9	Nord-Joli	St-Zénon Ste-Emilie-de-l'Energie St-Michel-des-Saints St-Jean-de-Matha	002	1.54
		Verdun			
		C.E.C.M.			
09	2	Louis-Joliet	Notre-Dame-de-Grâces Notre-Dame-des-Anges	001	1.53

Dans l'ensemble, les étapes prévues dans le déroulement du perfectionnement ont été réalisées intégralement. Il faut toutefois se demander s'il ne faudrait pas rendre plus spécifiques les objectifs du programme; en effet,

si l'on peut dire que, suite à un projet de perfectionnement, le personnel impliqué est bien sensibilisé à la question du milieu économiquement faible, il est plus difficile d'affirmer que les comportements de chacun en sont modifiés. Les projets qui ont été développés impliquent plus des individus qu'une équipe-école; les contenus de ces projets ne concernent, pour la plupart, qu'une activité particulière ("atelier" pour l'apprentissage de la lecture; entreprendre une correspondance scolaire...).

Il faut toutefois rappeler qu'une équipe-école dispose d'au plus de 20 jours à chacune des deux années que dure un projet de perfectionnement. Les 20 jours de la première année permettent, par la lecture de textes ou de livres suivie de discussions en petits groupes, d'identifier des besoins et de faire naître chez les enseignants un désir de changement de leurs pratiques pédagogiques qui les amènerait à être plus près des enfants qui leur sont confiés. Les 20 jours de la seconde année ont des objectifs plus ambitieux centrant le projet davantage sur la transformation des pratiques pédagogiques que sur la prise de conscience. Cette transformation globale qui doit viser aussi bien l'environnement physique et la planification des contenus d'enseignement que les modes d'évaluation, est difficilement réalisable en un laps de temps aussi court. De plus, comme aucun suivi n'est prévu dans le cadre de ce projet, il est difficile de penser que l'équipe-école, comme telle, puisse continuer d'exister quand le projet est terminé, cela d'autant plus que le roulement chez le personnel enseignant est souvent important.

Malgré ce qui vient d'être dit au sujet de l'écart entre les objectifs visés et les résultats plus spécifiques qui peuvent être atteints, cette formule s'avère intéressante.

De plus, il faudrait définir des modalités qui permettent de rendre accessibles les autres activités de perfectionnement du personnel enseignant aux enseignants qui participent à un projet de perfectionnement d'équipe-école. En particulier, si l'on étend ce programme à l'ensemble des commissions scolaires qui ont des secteurs défavorisés, il faut se demander comment tous ces enseignants pourront se perfectionner à l'égard, d'une part, des nouveaux programmes d'études et, d'autre part, du domaine de l'adaptation scolaire.

2.2. *La participation des parents*

Le programme de participation des parents au primaire vise le double objectif de favoriser la contribution des parents au cheminement éducatif de leur enfant et d'accroître leur participation au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu.

Ce programme, expérimenté par onze commissions scolaires, a connu certaines difficultés de démarrage qui ont eu pour conséquence que le processus d'implantation a quelque peu manqué de cohérence. Ainsi, suite à des difficultés de concertation entre la fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et les directions régionales, entre autres sur l'implantation de ce nouveau programme, certaines commissions scolaires se sont désistées et d'autres ont accepté à la dernière minute. Ces retards ont eu pour effet de diminuer grandement les consultations ou les concertations prévues aux différentes phases de l'implantation. Ainsi, pour certaines commissions scolaires:

- la décision quant à sa participation n'a pas été prise conjointement par le responsable provincial du programme et le responsable régional;
- la sélection des personnes-ressources (animateurs) a été faite sans la participation du responsable régional;
- aucun projet n'a été présenté pour approbation, au responsable régional avant que la personne-ressource n'entreprenne son action dans le milieu; ainsi le mandat de la personne-ressource n'était pas défini au point de départ.

Cette conjoncture explique, jusqu'à un certain point, pourquoi les secteurs retenus pour l'implantation ne sont pas toujours ceux qui auraient dû l'être, à savoir les secteurs les plus défavorisés.

Dans sa première année d'expérimentation, le devis d'implantation indiquait qu'il appartenait aux commissions scolaires d'élaborer un projet qui souscrive aux objectifs du programme. Dans la plupart des commissions scolaires, comme aucun projet n'avait été soumis, la direction de la commission a demandé à la personne-ressource de se définir un mandat elle-même. Dans l'établissement de leur mandat, les personnes-ressources ont, dans la plupart

des cas, tenu compte de l'ensemble des activités de participation des parents menées par différents comités institutionnels existants, que ce soit le comité de parents, le conseil d'orientation ou les comités d'écoles. Le mandat défini par les personnes-ressources n'a donc pas été restreint aux activités liées spécifiquements à l'esprit de l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible.

Ainsi, suite à l'analyse des différents projets qui ont été élaborés par les personnes-ressources, on a constaté que beaucoup d'énergies ont été consacrées à l'objectif du bon fonctionnement des comités d'écoles et de parents. Cette observation conduit à se demander si on n'a pas confondu l'objectif visé (la participation des parents) et un des moyens disponibles pour l'atteinte de cet objectif que représente les différents comités. Dans ce contexte, il apparaît pertinent que des efforts soient faits pour définir le mandat des personnes-ressources appelées à travailler au programme de participation des parents au primaire. Au niveau provincial, il y aurait lieu de déterminer la nature des liens de complémentarité entre ce programme et les autres ressources pour la participation des parents offertes à tous les milieux quel que soit leur indice de défavorisation. Par la suite, on devrait tenir des rencontres régionales afin de sensibiliser la direction des différentes commissions scolaires à la spécificité du programme de Participation des parents au primaire. De plus, dans la mesure où le concept même de projet attribue un caractère non définitif aux ressources impliquées, il semblerait approprié que des dates-limites soient prévues tant par les commissions scolaires pour la présentation de leurs projets que par les directions régionales pour l'approbation de ces derniers.

Il apparaît dès maintenant que, dans le cadre des interventions éducatives en milieu économiquement faible, la participation des parents qui devrait être recherchée serait celle qui, d'une part, a sa source dans la prise de conscience et même l'accroissement du rôle d'éducateur des parents et de leurs capacités à remplir adéquatement ce rôle et qui, d'autre part, a son aboutissement dans une implication plus grande de tous les parents dans le processus éducatif de leurs enfants respectifs.

Ceci revient à privilégier la première partie de l'objectif de cette intervention soit "de favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant" et, de ce fait, chercher surtout à favoriser la participation individuelle. La deuxième partie de l'objectif, soit "d'accroître la participation (des parents) au fonctionnement et au développement de l'école de leur milieu" doit être maintenue mais dans l'optique d'un support des autres moyens qui existent déjà en vue de favoriser la participation des parents, cela dans toutes les commissions scolaires.

Enfin, dans le but de favoriser la concertation entre les différentes ressources scolaires, le programme de participation des parents devrait se développer conjointement avec le programme de perfectionnement de l'équipe-école. Ces deux programmes ne peuvent qu'y gagner mutuellement si une intégration minimale existe. De plus, il est important que le choix des commissions scolaires participantes soit basé sur l'indice de défavorisation des différents secteurs, tel qu'indiqué dans l'énoncé de politique. Cette sélection devrait être axée sur les secteurs défavorisés et non sur l'ensemble du territoire des commissions scolaires.

3. LE NIVEAU SECONDAIRE

Soutien aux adolescents

Au niveau secondaire, un seul programme a été développé qui vise particulièrement le milieu économiquement faible, celui du Soutien aux adolescents. Ce programme a pour principale particularité de ne pas proposer de contenu mais plutôt d'en susciter la formulation au niveau local et de financer, par la suite, les projets qui sont les plus pertinents par rapport à l'objectif qui est "d'améliorer les conditions qui favorisent le plein développement des connaissances, des habiletés et des aptitudes des élèves provenant d'un milieu défavorisé et qui leur donnent de meilleures chances d'accès aux études post-secondaires". D'autres programmes, qui n'ont pas encore été développés, devront toucher la formation professionnelle, la participation des parents et l'analyse des perceptions et des motivations des élèves.

En ce qui a trait au programme de Soutien aux adolescents, les projets qui ont été acceptés en 1979-80 .. regroupent en quatre catégories, soit les projets qui visent:

- la réduction de l'absentéisme et de l'abandon scolaire prématuré;
- l'encadrement des étudiants;
- l'organisation d'activités socio-culturelles et sportives;
- l'information sur différents sujets.

Aucun projet n'a touché d'autres thèmes qui étaient prévus dans l'énoncé de politique dans le cadre du programme de Soutien aux adolescents; ces thèmes concernent d'une part, l'information sur des expériences d'individualisation de l'enseignement et, d'autre part, un système de bourse pour les élèves.

A cet égard, il serait intéressant que le ministère fasse connaître sa planification à long terme quant à l'implantation de toutes ces interventions ainsi que les modalités retenues à cette fin. Mentionnons dès maintenant

qu'il conviendrait que les documents d'implantation, en plus d'énumérer les domaines dans lesquels peuvent se situer les projets, définissent sommairement les objectifs poursuivis par chacune de ces interventions.

L'analyse de l'implantation du programme de Soutien aux adolescents a mis en lumière un certain nombre de difficultés auxquelles il faudra apporter des solutions. Ces difficultés concernent les critères d'admissibilité des écoles, l'identification des clientèles, les critères d'évaluation de la pertinence des projets et la régionalisation du programme. En effet, on peut relever que:

- l'identification des secteurs desservis par les écoles secondaires est souvent difficile, leur clientèle provenant souvent en partie d'un secteur défavorisé et en partie d'un secteur non-défavorisé; il faudrait rendre plus fonctionnel les documents sur les secteurs défavorisés en associant, par exemple, à chacune des écoles secondaires, une valeur de l'indice de défavorisation;
- l'identification de la clientèle-cible à l'intérieur d'une école manque de précision; dans certains cas, on inclut des clientèles non admissibles à ce programme, comme les élèves du secteur de l'adaptation scolaire, visés par d'autres programmes;
- en ce qui a trait aux projets d'activités socio-culturelles et sportives, il est important que la problématique qui leur est sous-jacente soit davantage définie, particulièrement pour indiquer quelle doit en être la particularité à l'intérieur des interventions en milieu économiquement faible;
- il n'est pas évident que le principe de régionalisation des budgets s'accomode bien avec une intervention qui consiste à subventionner selon leur mérite des projets. Ainsi d'excellents projets pourraient être refusés dans une région où beaucoup de projets sont présentés alors que dans une autre, on pourrait en accepter de moins intéressants s'ils sont en nombre insuffisant.

Dans l'ensemble, l'analyse du développement des projets acceptés dans le cadre de ce programme indique que la subvention accordée, en moyenne un peu plus de 11,000.00$ par projet, permet d'ajouter des ressources ou de mieux mieux sensibiliser les ressources humaines déjà existantes. Il faut toutefois remarquer que plus les efforts sont orientés vers la mise en place d'un projet dans lequel le personnel régulier joue un rôle de premier plan, plus il y a de chance que le service continue d'être offert une fois que le finan-

cement du projet expérimental sera terminé.

Enfin, il apparaît important que les responsables des projets au niveau local fournissent un rapport de leurs activités, ce qui permettrait au ministère de mieux connaître les problèmes et les moyens d'interventions à développer pour les élèves du secondaire.

CONCLUSION

En guise de conclusion, on voudrait, d'une part, rappeler les principales constatations qui ont été faites suite à l'évaluation du développement des différentes interventions et, d'autre part, faire des recommandations au sujet des modalités de réalisation des diverses interventions.

1. RAPPEL DES PRINCIPAUX CONSTATS ET DES RECOMMANDATIONS SPECIFIQUES AUX DIFFERENTES INTERVENTIONS

1.1. Le niveau préscolaire

1.1.1. La série télévisée *Passe-partout*, dont les contenus ont nettement privilégié la dimension social-affective du développement de l'enfant de trois à cinq ans, s'est développée conformément au devis pédagogique.

1.1.2. Le programme *Passe-partout d'animation des parents* s'est implanté selon les orientations ministérielles. Il faut cependant rappeler certains éléments qui nuancent ce jugement global et qui appellent certaines actions de la part des intervenants dont:

- La forte participation globale (67% de la clientèle potentielle) de toutes les couches de la clientèle indique que les objectifs touchant à la senbilisation et à la compréhension du matériel pédagogique produit pour les enfants et ceux touchant à l'information sur le milieu scolaire ont été atteints.
- La faible participation régulière et continue (26% de la population ont assisté à six rencontres consécutives) indique que les objectifs visant à améliorer les compétences éducatives et parentales des parents risquent d'avoir été moins largement atteints. De plus, cette participation régulière et continue est nettement plus le fait des parents les plus scolarisés que des parents les moins scolarisés.

1.1.3. Les activités de *Regroupements des enfants* inscrits à Passe-partout ont lieu, dans certaines commissions scolaires, au même moment que les rencontres d'animation des parents. Ce mode de fonctionnement ne permet donc pas aux parents de participer aux deux activités.

1.1.4. Les délais pour l'ouverture d'une *Ludothèque* sont très longs. De plus, la plupart des commissions scolaires ont ouvert, afin de faciliter l'accessibilité à ce service, plusieurs succursales.

1.2. *Le niveau primaire*

1.2.1. Suite à un projet de *Perfectionnement de l'équipe-école*, si l'on peut dire que le personnel impliqué est bien sensibilisé à la question du milieu économiquement faible, il est plus difficile d'affirmer que les comportements de chacun en sont modifiés. Les projets développés impliquent plus des individus qu'une équipe-école et leurs contenus ne concernent, pour la plupart, qu'une activité particulière, variable d'un enseignant à l'autre.

1.2.2. Comme aucun suivi n'est prévu, suite à la réalisation d'un projet de perfectionnement de l'équipe-école, il est difficile de penser que l'équipe-école, comme telle, puisse continuer d'exister, cela d'autant plus que le roulement chez le personnel enseignant d'une école est souvent considérable.

1.2.3. En 1979-80, il semble que le programme de perfectionnement n'a pas été implanté dans les secteurs les plus défavorisés, tel que l'indique "L'école s'adapte à son milieu".

1.2.4. Dans le cadre de l'intervention *Participation des parents au primaire*, les personnes-ressources ont souvent été laissées à elle-même pour définir leur mandat. Dans de nombreux cas, on a défini ce mandat par référence à l'ensemble des activités de participation des parents dans une commission scolaire plutôt que de le restreindre aux activités liées spécifiquement à l'intervention en milieu socio-économiquement faible.

1.2.5. En 1979-80, il semble que l'intervention participation des parents au primaire n'a pas été implantée dans les secteurs les plus défavorisés, tel que l'indique "L'école s'adapte à son milieu".

1.3. *Le niveau secondaire*

1.3.1. Certaines interventions annoncées dans "L'école s'adapte à son milieu" n'ont encore connu aucun développement. Ces interventions concernent la formation professionnelle, la participation des parents au secondaire, l'analyse des perceptions et des motivations des élèves, l'information sur des expériences d'individualisation de l'enseignement et le système de bourse pour les élèves du secondaire.

1.3.2. Dans l'intervention *Soutien aux adolescents*, certains critères d'acceptation des projets ne sont pas suffisamment précis. Ces critères concernent l'admissibilité des écoles secondaires, l'identification des clientèles, les définitions des activités socio-culturelles pertinentes.

1.3.3. Le principe de la régionalisation des budgets ne permet pas toujours de subventionner les projets selon leur mérite. Selon les régions, le nombre de projets présentés varie beaucoup; ainsi dans les régions où il y a plusieurs projets, de bons projets pourraient être refusés alors que dans les régions où il y en a moins, on accepterait peut-être des projets moins intéressants.

2. RECOMMANDATIONS SUR LES ORIENTATIONS FUTURES DES INTERVENTIONS EDUCATIVES À L'EGARD DU MILIEU SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLE

2.1. *Recommandations particulières aux diverses interventions*

2.1.1. Les animateurs de *Passe-partout*, responsables des rencontres d'animation des parents, devraient viser à augmenter la régularité dans la participation des parents, particulièrement en ce qui concerne les parents les moins scolarisés.

2.1.2. Les activités de *Regroupements des enfants* inscrits à Passe-partout devraient avoir lieu à un moment différent de celui où l'on tient les rencontres d'animation des parents. Ce mode de fonctionnement

permettrait aux parents d'être impliqués davantage dans le processus éducatif de leur enfant.

2.1.3. Si, lors de l'ouverture d'une *Ludothèque*, le Ministère donne son appui au mode de fonctionnement par succursales multiples, certaines ressources additionnelles pourraient s'avérer nécessaires.

2.1.4. Il serait important de mieux faire connaître les objectifs des ludothèques, surtout ceux qui ont trait à l'information aux parents.

2.1.5. La formule développée dans l'intervention *Perfectionnement de l'équipe-école* s'avère intéressante, à condition toutefois d'en rendre les objectifs plus spécifiques. De plus, il faut définir les modalités qui permettront de rendre accessibles les autres activités de perfectionnement des enseignants, particulièrement celles prévues à l'égard des nouveaux programmes d'études, aux enseignants qui participent à un projet de perfectionnement de l'équipe-école.

2.1.6. Pour l'intervention *Participation des parents au primaire*, il apparaît important que des efforts soient faits pour définir le mandat des personnes-ressources. Dans cette définition, on devrait privilégier la première partie de l'objectif de cette intervention qui est "de favoriser la contribution des parents au cheminement scolaire de leur enfant", cela par une implication personnelle de tous les parents dans ce processus éducatif.

2.1.7. Il faudrait que les interventions développées au niveau primaire se concentrent en premier lieu dans les secteurs les plus défavorisés, tel qu'indiqué dans "L'école s'adapte à son milieu".

2.1.8. Au niveau secondaire, il faudrait développer certaines interventions annoncées dans "L'école s'adapte à son milieu" et qui n'ont connu, jusqu'à maintenant, aucun développement. Ces interventions concernent la formation professionnelle, la participation des parents, l'analyse des perceptions et des motivations des élèves, l'information sur les expériences d'individualisation de l'enseignement et le système de bourse pour les élèves du secondaire.

2.1.9. Dans l'intervention *Soutien aux adolescents*, il faudrait préciser certains critères d'acceptation des projets. Ces critères concernent l'admissibilité des écoles secondaires, l'identification des clientèles, la définition des activités socio-culturelles pertinentes.

2.1.10. Dans l'intervention *Soutien aux adolescents*, il est important que les responsables des projets au niveau local fournissent un rapport de leurs activités, ce qui permettrait au Ministère de mieux connaître les problèmes des élèves du secondaire et les moyens à développer pour leur apporter des solutions adéquates.

2.2. *Recommandations générales*

Dans l'énoncé de politique "L'école s'adapte à son milieu", les différentes interventions dont on vient de faire état sont présentées comme différents moyens permettant d'atteindre l'objectif général de la politique qui est d'égaliser progressivement les chances pour tous dans la société; l'énoncé de politique "exprime la volonté de donner plus de cohésion à des actions éparses, de définir un plan d'ensemble et de fournir un guide à ceux qui, dans l'action se sentent souvent isolés". Cette volonté de cohésion au niveau de l'énoncé de politique doit aussi servir de ligne directrice pour les intervenants.

Cependant, jusqu'à maintenant, les différents programmes semblent souvent se développer en parallèle, étant étanches les uns par rapport aux autres. Pourtant il est essentiel que, dans chacune des commissions scolaires impliquées, les intervenants du dossier milieu économiquement faible se concertent et développent leurs interventions de façon complémentaire, cela autant à court terme pour un même niveau scolaire qu'à long terme pour favoriser la cumulativité des effets et atteindre ainsi l'objectif de la politique qui est d'égaliser les chances pour tous face à l'utilisation des ressources éducatives.

Ainsi, on recommande:

2.2.1. qu'au niveau préscolaire, une réflexion soit amorcée afin que les différentes interventions pédagogiques actuelles pour les enfants de quatre ans puissent donner naissance à un modèle intégré d'intervention au préscolaire. En effet, dans la mesure où l'ensemble des familles qui ont des enfants de quatre ans et qui habitent un secteur défavorisé ont droit à des services éducatifs et compte tenu que ces services doivent toucher à la fois les enfants et leurs parents, il est souhaitable qu'il y ait concertation entre les différents intervenants afin qu'un tel modèle intégré se développe. A titre d'exemple, une commission scolaire de la région de Québec expérimente cette année un modèle qui intègre une Maternelle et le programme Passe-partout; ainsi l'animateur pourra sensibiliser, par les rencontres d'animation des parents, l'ensemble des parents et la jardinière pourra rencontrer régulièrement l'ensemble des enfants de quatre ans de sa commission scolaire.

Suite au "Quatrième rapport" d'évaluation qui présentera une évaluation de l'impact des interventions Maternelle-animation, Maternelle-classe, Maternelle-maison et Passe-partout, on pourra faire des recommandations plus spécifiques sur les caractéristiques des modèles à expérimenter.

2.2.2. que, dans ce contexte expérimental, l'on s'interroge sur la stabilité que doit maintenir une commission scolaire, d'une année à l'autre, dans les services offerts et dans l'engagement des personnes-ressources requises. Ces services doivent-ils dépendre des demandes des clientèles, des caractéristiques du personnel disponible ou du choix des administrateurs d'une commission scolaire?

2.2.3. que, en ce qui concerne la Maternelle-5 ans, les jardinières, par une concertation avec les intervenants auprès des enfants de quatre ans, puissent agir en continuité avec ce que les enfants et leurs parents auront vécu lors de leur participation aux programmes pour les quatre ans.

2.2.4. que, au niveau primaire, le programme de Perfectionnement de l'équipe-école et le programme de Participation des parents se développent avec une complémentarité minimale. Cette complémentarité implique, d'une part, que le programme de Participation des parents privilégie la participation individuelle des parents afin de favoriser leur implication dans le processus éducatif que vit leur enfant et, d'autre part, que lors de la définition d'un projet de perfectionnement de l'équipe-école, les parents soient davantage une préoccupation des membres des équipes-écoles. Enfin, cette complémentarité implique que l'implantation de ces deux programmes soient faites de façon concertée.

2.2.5. qu'une continuité prenne place réellement entre les interventions des niveaux préscolaire et primaire. Cette continuité signifie que lors de l'implantation d'un nouveau programme au primaire on doit accorder une attention particulière, dans la première année, aux familles qui ont déjà pu participer à d'autres interventions, entre autres, lorsque les enfants étaient au niveau préscolaire.

2.2.6. que le document "Les secteurs défavorisés du Québec" demeure le document de référence prioritaire lorsqu'il s'agit d'établir l'admissibilité à un programme. De plus, dans le cadre de l'énoncé de politique, les ressources attribuées doivent l'être à des secteurs défavorisés et non à des commissions scolaires. Ce principe implique qu'une commission scolaire qui a des secteurs défavorisés et des secteurs non défavorisés limitent les ressources accordées à sa clientèle des secteurs défavorisés.

De plus, dans une phase initiale d'implantation, les secteurs les plus défavorisés devraient être considérés en premier.

ANNEXE

RESUME DU "PREMIER RAPPORT D'EVALUATION DE PASSE-PARTOUT"

Au cours de l'année 1978-79, les travaux de l'équipe d'évaluation de Passe-Partout ont porté sur deux (2) aspects principaux: évaluation du développement et évaluation de l'impact.

1. AU NIVEAU DE L'EVALUATION DU DEVELOPPEMENT

Il faut conclure que les diverses interventions développées (émissions de télévision, cahiers d'accompagnement et animation des parents) ont atteint un haut niveau de qualité et sont très appréciées par la population québécoise visée.

1.1 En ce qui a trait à la série télévisée, les principales données à retenir sont les suivantes:

1.1.1 Les contenus de la série télévisée ont respecté, globalement, les objectifs préalablement établis et que 92% du nombre des parents consultés pensent que les émissions sont bien adaptées à leur enfant de 4 ans.

1.1.2 En 1978-79, le nombre moyen d'auditeurs de la série télévisée a été de 264 000 personnes de tous âges à Radio-Canada. Chez les enfants de 2 à 5 ans, l'écoute moyenne est passée à 155 000, soit une augmentation de près de 50% par rapport à 1977-78. Chez les enfants de 4 ans, l'hypothèse la plus plausible établit le taux de pénétration à environ 70%, ce qui est excellent. A ce pourcentage, il faudrait, par ailleurs, ajouter l'écoute à Radio-Canada et l'écoute collective pour lesquelles nous n'avons pas de chiffre.

1.1.3 Une analyse partielle des résultats d'un questionnaire-sondage, destiné aux parents, permet d'établir que la très grande majorité des enfants qui écoutent les émissions Passe-Partout sont effectivement des auditeurs très assidus de cette série télévisée.

1.1.4 Les visites dans les familles, faites par les techniciennes qui administraient les activités standardisées aux enfants pour l'évaluation de l'impact de Passe-Partout, ont permis de noter un intérêt marqué des enfants et des parents pour tout ce qui a nom Passe-Partout.

1.2 En ce qui a trait aux cahiers d'accompagnement, les principales conclusions à tirer sont les suivantes:

1.2.1 Les cahiers d'accompagnement, dès la première année de parution, ont connu un succès certain puisque les copies en inventaire couvrent à peine 5 à 10% du total, si bien qu'une réimpression est prévue pour 1979-80.

1.2.2 Le questionnaire-sondage permet d'établir que les parents considèrent que les cahiers Passe-Partout sont bien adaptés à leur enfant de 4 ans (93%) et que les activités proposées dans ces cahiers sont suffisamment expliquées (95%). Par ailleurs, il est très intéressant de noter que 60% des parents font les activités proposées avec leur enfant.

1.3 En ce qui a trait au programme d'animation de Passe-Partout, les conclusions à tirer sont les suivantes:

1.3.1 L'implantation aux niveaux provincial, régional et local s'est réalisée selon les plans provinciaux. De la même façon, la planification initiale des rencontres d'animation a été respectée (moyenne de 7 rencontres pour chaque groupe de parents). Par ailleurs, le programme de formation des animateurs et des responsables régionaux a permis d'intervenir efficacement et rapidement tout au cours du développement du programme d'animation.

1.3.2 Suite aux deux (2) premières rencontres, les taux de participation ont été respectivement de 69% et de 61%: 50% avaient assisté aux deux (2) rencontres et 79% à l'une ou l'autre de ces rencontres. Parallèlement, l'analyse des résultats du questionnaire-sondage précédemment mentionné établit à 90% le nombre de parents ayant assisté à au moins une rencontre d'animation.

1.3.3 Cette même analyse établit aussi que les parents considèrent que ces rencontres les ont beaucoup (58%) ou assez (25%) aidés à mieux comprendre la série télévisée. 85% des parents jugent que ces rencontres ont été assez ou très profitables (seulement 4% les considèrent peu ou très peu profitables).

2. AU NIVEAU DE L'EVALUATION DE L'IMPACT

L'état des travaux actuels ne permet pas de tirer de conclusions définitives quant à l'impact de Passe-Partout en regard de l'amélioration du développement des enfants de 4 ans de milieux défavorisés. L'année 1978-79 aura été une année d'élaboration d'instruments de

mesure et de première expérimentation de ces instruments. De plus, ce n'est qu'au cours de l'année 1979-80 que toutes les émissions de télévision seront présentées. Cependant, les faits suivants sont à signaler:

2.1 La version expérimentale des activités standardisées, qui servira à l'évaluation de l'impact de Passe-Partout, est bien acceptée autant par les enfants de 4 ans que leurs parents. Ces activités sont administrées individuellement à chaque enfant.

2.2 Ces activités structurées sont appropriées au niveau de développement des enfants de 4 ans. Elles permettent de mesurer des différences entre les enfants plus vieux et les enfants plus jeunes, les premiers réussissant mieux.

2.3 De la même façon, un questionnaire portant sur les attitudes et comportements des parents à l'égard de leur enfant de 4 ans, élaboré pour l'évaluation de l'impact de l'animation, permet de noter des différences significatives selon que l'on est dans un milieu favorisé ou non. L'application prévue en 1979-80 permettra donc de voir si l'animation a amené des changements dans les attitudes des parents en regard du développement de leur enfant.

P.S.: Au cours de 1979-80, l'évaluation de l'impact des maternelles maison-animation et classe sera également réalisée.

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION

PREMIER RAPPORT

ANALYSE DE L'IMPLANTATION

Septembre 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Cette étude qui porte sur l'implantation du programme Maternelle-animation sera suivie d'une seconde étude qui portera plus spécifiquement sur les caractéristiques pédagogiques de cette intervention.

Ce document a été réalisé par Jacinthe Arpin, en étroite collaboration avec les différents responsables du programme Maternelle-animation. Elle a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable de l'évaluation des interventions éducatives à l'égard des enfants en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	3
DESCRIPTION ET ANALYSE DE LA PROCEDURE SUIVIE POUR CHOISIR ET RECRUTER LA POPULATION-CIBLE	5
Choix de la population	8
1. Le choix des commissions scolaires et de leur(s) secteur(s)	8
2. Le choix des localités	11
2.1 le choix des localités en fonction des types de secteurs	11
2.2 le choix des localités à l'intérieur d'un secteur	13
3. La sélection des participants à l'intérieur des localités	13
Etapes du recrutement	15
Conclusion	19
ANALYSE DE LA POPULATION PARTICIPANTE	21
1. Les localités participantes	22
2. La population participante en fonction de la population potentielle	23
Conclusion	27

INTRODUCTION

Cette étude a pour objet l'analyse de l'implantation de Maternelle-animation en 1979-80.

Maternelle-animation est une intervention éducative qui s'adresse aux enfants de quatre ans de milieu économiquement faible. Elle est née de l'intervention éducative Maternelle-maison qui a vu ses premiers jours en 1971-72. Cette expérience, qui situait son action éducative à l'intérieur des familles, a créé beaucoup d'intérêt dans le milieu. C'est l'organisme Centraide-Québec qui assumait la responsabilité de cette intervention. Des jardinières se déplaçaient de maison en maison et animaient toutes les rencontres d'enfants à l'intérieur des familles en essayant de faire participer le plus possible les parents lors des rencontres des enfants.

En 1976-77, des parents qui voulaient participer à cette expérience n'ont pu être acceptés faute de moyens d'élargir plus le champ d'action de Maternelle-maison. Ils ont alors décidé de se regrouper et de faire eux-mêmes des rencontres d'enfants selon le modèle de fonctionnement de Maternelle-maison. Ils furent appuyés en cela par un éducateur de Maternelle-maison qui les aida à s'organiser. Le fait que les parents fassent eux-mêmes des rencontres d'enfants sans la présence de la jardinière devait constituer le trait distinctif qui fit de Maternelle-maison, l'intervention éducative connue sous le nom de Maternelle-animation.

Cette expérience locale est devenue, sous la direction de Centraide-Québec, structurée et officielle en 1977-78. Il fut convenu qu'une jardinière animerait une fois sur deux les rencontres d'enfants avec les parents et que, l'autre fois, les parents l'animeraient seuls. Les enfants sont généralement réunis en petits groupes de six, et se rencontrent deux demi-journées par semaine chez l'un d'entre eux. A chaque semaine, ils changent

de famille. Un parent fait donc en général deux rencontres d'enfants toutes les six semaines comme pour Maternelle-maison. Cependant, il anime seul la deuxième rencontre d'enfants de la semaine.

Cette année, Maternelle-animation en était à sa troisième année d'existence sous la direction de Centraide-Québec.

DESCRIPTION ET ANALYSE DE LA PROCEDURE SUIVIE

POUR CHOISIR ET RECRUTER LA POPULATION-CIBLE

Tout d'abord, nous allons spécifier quelle est la population que doit chercher à atteindre l'intervention éducative Maternelle-animation. Cette intervention s'adresse aux enfants de quatre ans de "milieu économiquement faible"; le mot milieu prend une importance capitale, car il définit comme population visée tous les enfants de quatre ans vivant dans ce milieu qu'ils soient eux-mêmes d'une famille économiquement faible ou non.

Cette approche qui "a le grand avantage de ne pas enfermer des individus dans un ghetto culturel, mais de les considérer au sein même du milieu social dans lequel ils évoluent",(1) est clairement définie dans "l'Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible" du ministère de l'Education. En effet, il y est précisé que pour rejoindre la population défavorisée, il faut adopter une approche "milieu par milieu" plutôt qu'une approche "individuelle". L'adoption de cette approche signifie que l'on doit offrir des services éducatifs à toutes les familles, là où il y a d'importantes concentrations de familles défavorisées, c'est-à-dire dans les secteurs économiquement faibles. De plus, on doit les offrir en premier lieu, dans les secteurs les plus défavorisés. Le document "Les Secteurs défavorisés du Québec",(2) permet d'identifier les secteurs défavorisés du Québec, en dehors de ceux de l'île de Montréal, et de distinguer parmi ceux-ci les secteurs qui sont "très défavorisés", "moyennement défavorisés" et "peu défavorisés".

---

(1) GOUVERNEMENT DU QUEBEC. L'école s'adapte à son milieu. "Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible". Ministère de l'Education du Québec, 1980, p. 28.

(2) GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Les Secteurs défavorisés du Québec. Direction des politiques et plans. Ministère de l'Education du Québec, avril 1977.

Par ailleurs, si, à l'intérieur d'un secteur, une intervention ne peut rejoindre tous les enfants, l'énoncé de politique indique que ce sont les enfants des familles les plus démunies qui doivent être choisis en priorité.(1) Cette indication est importante car, dans le cas d'une intervention comme Maternelle-animation, il est possible que, non seulement toute la population intéressée d'un secteur donné (en fait, Maternelle-animation n'a encore jamais desservi un secteur entier), mais aussi celle d'une même localité, ne puisse être desservie. En effet, il est arrivé à quelques reprises cette année que la population intéressée à participer au projet dans une même localité ait dépassé le nombre d'individus pouvant être inscrits.

Aussi, il faut s'assurer, dans le cas d'une participation volontaire à une intervention éducative en milieu économiquement faible, que les gens les plus démunis participent autant sinon plus que ceux qui le sont moins. Si l'inverse se produisait, il faudrait se poser des questions sur l'adéquation de l'intervention aux besoins de la population la plus défavorisée.

C'est pourquoi on recommandera avec beaucoup d'insistance, plus loin dans ce rapport, qu'une analyse comparative des caractéristiques de la population participante et non participante à Maternelle-animation soit faite pour des localités où le projet doit être implanté. Cette année, les informations nécessaires à cette analyse ont été recueillies a posteriori par le moyen d'un questionnaire.

Maintenant que nous avons fait ressortir quelle est la population visée par le projet Maternelle-animation, voyons, dans un premier temps, comment a été choisie la population à qui on a offert le projet et, dans un deuxième temps, comment a été fait le recrutement des participants.

---

(1) Ibid., p. 41.

CHOIX DE LA POPULATION

Le choix de la population a été déterminé par deux étapes, quelquefois trois. La première étape a été celle du choix des commissions scolaires en fonction des caractéristiques de leurs secteurs; la deuxième a été celle du choix des localités à l'intérieur de chaque commission scolaire; la troisième, qui n'a eu lieu qu'à quelques reprises, a été celle du choix de la population à l'intérieur d'une même localité.

1. *Le choix des commissions scolaires et de leur(s) secteur(s)*

Centraide-Québec, l'organisme dont a relevé jusqu'à maintenant Maternelle-animation, opère dans la région de Québec (03). Ce n'est donc que dans cette région que des commissions scolaires pouvaient bénéficier de ce projet.

Dans la région de Québec, vingt commissions scolaires desservent un territoire considéré comme entièrement défavorisé; neuf autres commissions scolaires desservent un territoire dont au moins un secteur est considéré comme défavorisé. Ces vingt-neuf commissions scolaires pouvaient donc, dans le cadre de l'énoncé de politique, offrir des programmes pédagogiques à tous leurs enfants de quatre ans.

C'est ainsi que vingt commissions scolaires ont demandé d'offrir le programme d'animation Passe-partout, huit autres commissions scolaires d'offrir le programme de Maternelle-classe, cinq autres le programme de Maternelle-maison et cinq autres le programme de Maternelle-animation. Une même commission scolaire pouvait demander d'offrir, si sa population était nombreuse, plus d'un programme, ce qui a été le cas de douze commissions scolaires.

En plus des vingt-neuf commissions scolaires desservant un territoire en partie ou entièrement défavorisé, cinq commissions scolaires ont demandé d'offrir des services à certains de leurs enfants de quatre ans. Ces commissions

Tableau I

NOMBRE DE LOCALITES[1] OU LE PROJET MATERNELLE-ANIMATION A ETE OFFERT
ET OU IL A ETE IMPLANTE, EN 1979-80, SELON LES CARACTERISTIQUES DES SECTEURS DE CHAQUE COMMISSION SCOLAIRE

Commission scolaire	Statut (indice) de la C.S.[2]	Secteurs (N) de la C.S.	Statut (indice) des secteurs[2]	Localités (N) par secteur	Localités (N) où le projet a été offert	Localités (N) où le projet a été implanté
Abénakis	L.D. (1,34206)	2	M.D. (1,45249) L.D. (1,23907)	5 5	4 3	3 2
Beauceville	L.D. (1,38511)	1	L.D. (1,38511)	8	1	1
Bellechasse	L.D. (1,45555)	1	M.D. (1,45555)	10	5	5
Chutes-Montmorency	F. (0,89542)	4	Preuves de défavorisation à fournir sur des segments géographiques (secteurs)	-	4	3
Marie-Victorin	L.D. (1,40805)	1	M.D. (1,40805)	11	6	6
Pointe-Lévy	F. (0,79136)	8	Preuves de défavorisation à fournir sur des segments géographiques (secteurs)	-	1	1
St-Joseph	L.D. (1,38151)	2	T.D. (1,52199) L.D. (1,23759)	6 5	2 3	2 3
TOTAL:				-	29	26

(1) Une municipalité peut contenir plus d'une localité (ville, municipalité).

(2) Entre parenthèses, est indiquée la valeur de l'indice global de défavorisation. T.D. signifie "très défavorisé"; M.D. "moyennement défavorisé"; L.D. "légèrement défavorisé" et F. "favorisé".

scolaires, qui devront faire la preuve qu'une partie de leur territoire est économiquement faible au sens de l'énoncé de politique, ont offert, soit Maternelle-maison (3 C.S.), soit Maternelle-animation (2 C.S.).

Au total, donc, sept commissions scolaires ont demandé au ministère de l'Éducation l'autorisation d'offrir Maternelle-animation à leur population et l'ont obtenue. Ce sont les commissions scolaires Abénakis, Beauceville, Bellechasse, Chutes-Montmorency, Marie-Victorin, Pointe-Lévy et St-Joseph. Toutes ces commissions scolaires offraient déjà Maternelle-animation à leur population depuis au moins un an.

Parmi ces sept commissions scolaires, comme l'indique le tableau I, cinq sont légèrement défavorisées et deux sont favorisées. Les cinq commissions scolaires légèrement défavorisées regroupent sept secteurs dont trois sont légèrement défavorisés, trois le sont moyennement et un est très défavorisé. Si on rangeait par ordre décroissant de défavorisation les vingt-neuf commissions scolaires partiellement ou entièrement défavorisées de la région de Québec, les commissions scolaires qui ont choisi d'offrir Maternelle-animation se situeraient entre le 13e et le 19e rang.

Cette situation est liée à l'origine géographique de Maternelle-animation. En effet, cette intervention a été développée à l'ouest et au sud-ouest de la région de Québec; or, cette région, à cause de sa proximité de la région métropolitaine de Québec est moins rurale (et moins défavorisée[1]) que l'est de la région. Un phénomène analogue pourra être observé lorsque les clientèles choisies seront étudiées, les populations vivant dans une petite localité (urbaine) auront toujours un indice de défavorisation inférieur à celles vivant dans les rangs (ruraux).

---

(1) L'indice de défavorisation utilisé est très sensible au niveau relatif d'urbanisation et d'industrialisation.

2. *Le choix des localités*

Le choix des localités où a été offert Maternelle-animation dépendait des commissions scolaires. De façon générale, et ce fut le cas pour vingt-huit des vingt-neuf localités, les localités où a été offert Maternelle-animation en 1979-80 participaient déjà à ce programme en 1978-79. La seule exception à cette règle est St-Anselme (C.S. Abénakis).

Si en 1979-80, le principe du "fait accompli" a orienté le choix des localités participantes, il n'en demeure pas moins qu'il est important de savoir sur quelle base ces localités avaient été choisies antérieurement.

Qu'en est-il effectivement du choix des localités à l'intérieur d'une commission scolaire, par rapport aux divers types de secteurs? Et à l'intérieur même d'un secteur? Et lorsque des choix ont dû être faits à l'intérieur d'un secteur donné, en fonction de quels critères les localités ont-elles été choisies que ce soit pour cette année ou pour l'année précédente? C'est l'objet des deux prochains points.

2.1 *Le choix des localités en fonction des types de secteurs*

Il n'y a que deux commissions scolaires qui ont plus d'un type de secteurs, donc qui ont eu le choix des secteurs. Dans une de ces commissions scolaires, un secteur est "moyennement défavorisé" et l'autre "légèrement défavorisé". Cette commission scolaire a offert le projet à six localités avant d'avoir le nombre prévu de groupes; les quatre premières localités auxquelles elle l'a offert se trouvent bien dans le secteur le plus défavorisé des deux. Cependant, on passa au secteur le moins défavorisé avant de l'offrir à une dernière localité du secteur le plus défavorisé. On ne peut cependant en tirer aucune conclusion car peut-être n'y avait-il pas assez d'enfants dans ce village pour constituer un groupe d'enfants.

L'autre commission scolaire a un secteur "très défavorisé" et un secteur "légèrement défavorisé". Cette commission scolaire a offert le projet à trois localités. Une de ces localités, St-Joseph, correspond, en fait, à trois unités territoriales selon "Les Secteurs défavorisés du Québec" et elles sont situées dans deux secteurs différents. Il y a St-Joseph-de-Beauce municipalité qui est située dans le secteur "très défavorisé" et St-Joseph-de-Beauce ville et St-Joseph des Erables qui sont situées dans le secteur "légèrement défavorisé". Les enfants de ces trois unités territoriales vont tous à la même école. Donc, en offrant le projet à la population de la même école, la commission scolaire s'est trouvée du même coup à l'offrir à trois unités territoriales dont une du secteur le plus défavorisé et les deux autres du secteur le moins défavorisé.

Une des deux autres localités auxquelles cette commission scolaire a offert le projet fait partie du secteur le plus défavorisé et l'autre du secteur le moins défavorisé.

Si on parle en termes d'unités territoriales, il y en a six dans le secteur le plus défavorisé, et la commission scolaire n'a offert le projet qu'à deux unités territoriales de ce secteur. Cette commission scolaire n'a donc pas offert le projet à toutes les unités territoriales du secteur le plus défavorisé avant de passer à l'autre secteur. Notons toutefois que l'année précédente, le projet avait bel et bien été offert à toutes les localités du secteur le plus défavorisé mais qu'il n'avait pu implanter que dans les deux localités où on a offert le projet cette année. Soulignons de plus, que dans une localité du secteur le moins défavorisé, où on a offert le projet cette année, un groupe de parents avait décidé en 1977-78, de réaliser seul le projet Maternelle-animation. Les parents avaient obtenu de la commission scolaire une aide au niveau de la documentation et une jardinière de Maternelle-maison dans Beauceville les avait aidés une ou deux fois. C'est d'ailleurs suite à cette initiative que la commission scolaire St-Joseph voulut implanter Maternelle-animation sur son territoire.

Pour résumer, on ne peut pas dire que les deux seules commissions scolaires qui avaient plus d'un type de secteurs, ont suivi systématiquement la politique d'offrir d'abord le projet aux secteurs les plus défavorisés puisqu'elles l'ont offert, en 1979-80, à des localités du secteur le moins défavorisé sans l'avoir offert à toutes les localités du secteur le plus défavorisé.

2.2 *Le choix des localités à l'intérieur d'un secteur*

Dans la plupart des commissions scolaires où Maternelle-animation est implanté, ce programme coexiste avec d'autres programmes, soit Maternelle-maison, soit Passe-partout. Il est très difficile de savoir pourquoi on a offert tel programme plutôt que tel autre à la population d'une localité donnée. En ce qui concerne le programme de Maternelle-animation, une seule commission scolaire a indiqué qu'en 1978-79 elle avait d'abord offert le projet aux localités les plus éloignées du centre urbain jugeant que plus une localité était éloignée moins sa population avait accès aux différentes ressources culturelles, sportives... et, qu'en conséquence, plus elle était défavorisée.

Toutefois, selon l'énoncé de politique, depuis 1979-80, tous les enfants de quatre ans des commissions scolaires partiellement ou entièrement défavorisées ont accès à un programme pédagogique. C'est à chacune des commissions scolaires de choisir, parmi les programmes existants, celui qu'elle juge le mieux adapté aux différentes situations locales.

3. *La sélection des participants à l'intérieur des localités*

De façon générale, la sélection à l'intérieur d'une localité devait se faire en appliquant un principe de sélection géographique plutôt qu'un principe de sélection d'individus. Ce principe implique que l'implantation soit progressive.

Ainsi, dans le cas de la ville de Lauzon, seul endroit où la commission scolaire Pointe-Lévy a offert le projet Maternelle-animation en 1979-80, la population-cible était trop grande pour pouvoir faire entièrement partie du programme. Au départ, on a donc procédé par quartiers. On a d'abord offert le projet à deux quartiers de la ville (sur les listes de la commission scolaire, les enfants de quatre ans étaient répartis en cinq quartiers) où il semblait y avoir la plus forte concentration de gens défavorisés. Ce sont ces vieux quartiers de la ville où il n'y a pas de nouveau développement. En même temps qu'à ces deux quartiers, on a offert le projet aux gens d'un rang de campagne faisant partie de Lauzon. Comme le nombre limite d'inscriptions n'était pas atteint, on a ensuite offert le projet aux autres quartiers en les ouvrant un à un. Finalement, Maternelle-animation a pu s'implanter dans tous les quartiers, le nombre limite d'inscriptions n'ayant pas été dépassé avant d'offrir le projet au dernier quartier.

La sélection de la population à l'intérieur d'une localité a failli se faire a posteriori dans plusieurs endroits; suite aux réunions d'informations, les parents intéressés à participer au projet Maternelle-animation étaient trop nombreux par rapport au nombre limite d'inscriptions. Mais finalement, il n'y a que dans une commission scolaire où une telle sélection a dû être faite car, dans les autres endroits, des parents se sont désistés d'eux-mêmes et le nombre limite d'inscriptions ne fut pas dépassé.

Dans la commission scolaire où une sélection a dû être faite a posteriori, elle a eu lieu dans deux localités. Dans chacune des deux localités, il y a eu des demandes pour un groupe de plus, c'est-à-dire pour environ six enfants. Dans la première localité, on a fait une sélection selon le principe de sélection géographique en n'acceptant pas les gens d'une même rue où il était évident que ceux qui y habitaient étaient particulièrement favorisés. Dans l'autre localité, il semble qu'on n'a pas pu appliquer le principe de sélection géographique. Pour sélectionner les enfants, on a défini certains critères: on prendrait d'abord les enfants qui n'ont pas de compagnons de leur âge dans leur voisinage, les enfants uniques et ceux dont les mères seraient présentes aux rencontres.

On remarque que cette commission scolaire a bien offert le projet à toute la population-cible de chaque localité choisie. Il serait peut-être bon d'accepter les gens d'une même localité qui désirent participer au projet avant de l'offrir à la population d'une autre localité. En d'autres termes, il ne faudrait pas fixer d'avance des limites de groupes pour une localité mais plutôt limiter le nombre de localités.

Après avoir ainsi procédé, s'il reste une localité où tous les gens qui le désirent ne peuvent être acceptés, alors seulement, on pourrait appliquer un principe de sélection géographique à l'intérieur de cette localité en fonction de la défavorisation, ou si celui-ci ne s'applique pas, choisir alors les gens les plus démunis.

ETAPES DU RECRUTEMENT

En général, la stratégie de recrutement a été la même partout. Toutefois, les étapes de recrutement n'ont pas toujours été identiques d'une commission scolaire à l'autre, cela pour différentes raisons: soit que les jardinières ou les commissions scolaires elles-mêmes préféraient tout simplement adopter telle procédure plutôt qu'une autre, soit que les caractéristiques géographiques du milieu ou certaines circonstances commandaient l'adoption d'une procédure particulière. En décrivant les différentes étapes du recrutement, nous mentionnerons les variations qui ont pu avoir lieu.

- Lettre pour informer les parents de l'existence de Maternelle-animation

En juin 1979, l'équipe de Centraide-Québec a fait parvenir une lettre aux commissions scolaires qui avaient demandé d'offrir Maternelle-animation en septembre 1979. Ces dernières devaient à leur tour faire parvenir cette

lettre aux parents ayant des enfants nés entre le 1er octobre 1974 et le 30 septembre 1975 et habitant dans les localités où le projet Maternelle-animation devait être offert.

Cette lettre avait pour but d'informer les parents du retour de Maternelle-animation dans leur localité pour l'année qui venait. On y spécifiait que les enfants devaient avoir quatre ans avant le 1er octobre pour pouvoir participer au projet et qu'au mois d'août on leur donnerait d'autres renseignements. Cette lettre ne laissait aucunement entrevoir que tous les parents intéressés pourraient participer au projet, le nombre d'inscriptions étant limité. Ainsi que l'a souligné une jardinière, cette lettre pouvait permettre aux parents de préparer leur enfant, dans un délai raisonnable, à la possibilité de vivre une expérience nouvelle.

Cette lettre d'information générale ne semble pas avoir été utilisée par toutes les commissions scolaires. Dans les commissions scolaires Chutes-Montmorency, St-Joseph et Beauceville, une lettre fut bien envoyée aux parents en juin mais elle avait un contenu différent. Celui-ci correspondait au contenu de la lettre que les autres commissions scolaires ont envoyé en août aux parents pour les convoquer à une réunion d'information. En effet, dans ces trois commissions scolaires, les réunions d'information ont eu lieu dès le mois de juin.

- *Communiqués*

Ce moyen de promotion semble avoir été peu utilisé. Cependant, les jardinières auprès desquelles nous avons recueilli les renseignements ne savent pas toujours s'il y a eu ou non envoi de communiqués au journal local ou au feuillet paroissial car ces commissions scolaires ont pu en avoir pris l'initiative sans qu'elles le sachent. En fait, ce n'est que pour les commissions scolaires Beauceville et St-Joseph qu'on sait avec certitude que des communiqués à propos de Maternelle-animation ont été envoyés à un journal local et à un feuillet paroissial.

- Lettre pour convoquer les parents à une réunion d'information

Vers la fin août, l'équipe de Centraide-Québec a fait parvenir une autre lettre aux commissions scolaires qui n'avaient pas encore fait leurs réunions d'information, lettre que les commissions scolaires devaient elles-mêmes faire parvenir aux parents. Cette lettre avait pour but d'inviter les parents à une réunion d'information sur Maternelle-animation; on y indiquait la date, l'heure et l'endroit. On y précisait aussi que les parents qui viendraient à la réunion seraient privilégiés au niveau des inscriptions.

Dans les commissions scolaires où le projet a été offert à certaines localités en priorité on a d'abord envoyé cette lettre aux parents de ces localités avant de la faire parvenir, quand le nombre limite d'inscriptions n'était pas atteint, aux parents d'autres localités. Cette démarche a été suivie par la plupart des commissions scolaires sauf par la commission scolaire Chutes-Montmorency qui a fait parvenir la lettre de convocation à la réunion d'information aux parents de quatre villages en même temps; toutefois, les parents intéressés d'un de ces villages n'ont pu être acceptés parce que le nombre limite d'inscriptions avait été atteint avec les trois autres villages.

- Réunion d'information

Les jardinières ont animé les réunions d'information dans les localités où elles devaient être responsables du projet Maternelle-animation. Il y a eu des réunions regroupant des parents de deux localités ou plus et d'autres regroupant les parents d'une seule localité. Cela dépendait de la proximité des localités, de la grandeur de la population-cible dans les localités ou des préférences des jardinières en ce qui concerne le nombre de personnes à animer. Ainsi, dans certaines commissions scolaires, il n'y a eu qu'une seule réunion alors que, dans d'autres, il y en a eu jusqu'à quatre.

Dans quatre commissions scolaires, ces réunions ont eu lieu à l'intérieur des deux premières semaines de septembre; dans trois commissions scolaires elles ont eu lieu au mois de juin, comme on l'a vu plus haut.

Toutes les réunions d'information se sont déroulées de la même façon. Lors de ces réunions, on a présenté aux parents un diaporama sur Maternelle-animation; on leur a aussi distribué un pamphlet traitant du projet; puis il y a eu une période de questions avec comme personnes-ressources la jardinière ainsi qu'un parent ayant participé à Maternelle-animation l'année précédente. A la fin des réunions, on a distribué une feuille d'inscription pour que les parents indiquent s'ils étaient intéressés à participer au projet Maternelle-animation et pour qu'ils fournissent quelques renseignements. A la question leur demandant s'ils étaient intéressés à participer au projet, on leur permettait trois choix de réponses: oui, non et incertain(e).

Dans presque toutes les commissions scolaires, on a spécifié qu'on ne considérait pas ces inscriptions comme officielles et qu'on rappelerait les parents pour confirmer leur inscription. Cette mesure devait permettre de faire une sélection, une fois les réunions d'information terminées, s'il y avait eu trop d'inscriptions lors de celles-ci.

- Téléphones et porte-à-porte

Des téléphones et du porte-à-porte ont été faits à diverses reprises à la suite des réunions d'information pour obtenir le nombre suffisant d'inscriptions au programme. Cependant, ils n'ont pas été faits systématiquement pour toutes les localités et, selon les localités, n'ont pas touché la même proportion de familles qui n'avaient pas assisté aux réunions d'information.

De plus, si dans certaines localités on a recueilli des inscriptions au téléphone sans les faire suivre de visites à domicile, dans d'autres on les a fait suivre systématiquement de visites à domicile si les parents parais-

saient intéressés par le programme, cela afin qu'ils aient la meilleure information possible avant de s'inscrire à celui-ci.

Cependant, et ceci est une constante, nulle part on ne fit de pressions pour que les parents non intéressés au projet s'inscrivent, cela afin d'éviter que des parents, par manque d'intérêt, ralentissent les groupes au cours de l'année.

Conclusion

Comme nous avons vu, il n'y a que deux commissions scolaires qui ont fait de la promotion. Celle-ci fut faite au niveau d'un journal local et d'un feuillet paroissial. Nous croyons qu'il serait préférable de faire une très grande promotion pour tous les endroits où on veut offrir le projet et d'utiliser aussi si possible la radio et la télévision locales afin de mieux sensibiliser toute la population-cible à l'intérêt que peut présenter pour elle une intervention comme Maternelle-animation.

On a de fortes raisons de croire que le recrutement effectué seulement par le moyen de lettres n'atteint pas la population la plus défavorisée. Ceci devrait cependant être vérifié, ainsi que nous l'avons indiqué antérieurement, par une analyse comparative des populations participante et non participante au projet Maternelle-animation pour les localités où le projet s'est implanté. Si cette hypothèse se confirmait, une promotion dynamique et vivante, tenant compte des caractéristiques de la population la plus défavorisée, pourrait aider cette population à mieux percevoir en quoi cette intervention correspond bien à ses besoins.

Dans la première partie du rapport, nous avons souligné qu'il faudrait accepter dans le projet tous les gens qui désirent y participer dans une même localité avant d'offrir le projet à la population d'une autre localité. Mais il faudrait aller plus loin et essayer de rejoindre de la façon la plus efficace possible toute la population-cible de chaque localité où le projet

est offert, particulièrement si la population qu'on recrute en premier
surtout la plus favorisée.

Le porte-à-porte est un excellent moyen pour intéresser la populat
plus défavorisée au projet Maternelle-animation car les parents peuvent
ainsi se rendre compte, beaucoup mieux que par lettre, que ce projet es
bien aussi un projet pour eux.

Autant par la promotion que par le porte-à-porte, il est important
bien faire comprendre aux parents que ce projet ne requiert pas d'habil
particulières de leur part. La seule chose qui est importante, c'est q
soient intéressés à participer au projet.

Pour terminer, soulignons qu'il serait préférable que les parents
dès la fin de l'année scolaire précédente que leur enfant pourra partic
de façon certaine au projet Maternelle-animation, ceci afin de pouvoir
le préparer, dans un délai raisonnable, à cette nouvelle expérience qu'
vivre.

ANALYSE DE LA POPULATION PARTICIPANTE

1. Les localités participantes

De façon générale, les commissions scolaires ont déterminé "a priori" à quelles localités tel ou tel programme serait offert; ainsi les populations n'ont pas eu à choisir un programme plutôt qu'un autre. Toutefois, dans l'avenir, une certaine concertation aura à être développée entre les différents intervenants. A titre d'exemple, la commission scolaire Abénakis a organisé en 1980-81 une rencontre entre la clientèle de quatre ans et les animateurs, jardinières et directeurs impliqués dans les programmes du préscolaire; suite à cette rencontre, les parents inscrivaient leur enfant à l'un ou l'autre programme offert par la commission scolaire.

On a déjà indiqué plus haut que le programme Maternelle-animation avait été offert à une partie seulement des localités situées sur les territoires des commissions scolaires, certaines autres localités étant touchées par d'autres programmes pédagogiques.

Au total, les populations de vingt-neuf localités ont été contactées pour participer au programme Maternelle-animation; vingt-six de ces dernières ont effectivement participé (tableau I). Les trois localités où aucun groupe n'a été formé ont été exclues, soit parce qu'il n'y avait pas suffisamment d'enfants pour former un groupe (St-Malachie et Ste-Hénédine), soit parce que les inscriptions étaient en nombre trop grand dans la commission scolaire (Ste-Pétronille).

On peut donc dire que le programme a été bien reçu par toutes les populations contactées.

2. *La population participante en fonction de la population potentielle*

Pour 1979-80, les commissions scolaires nous ayant fourni les listes des familles éligibles au programme Maternelle-animation pour les différentes localités, on est en mesure d'estimer la pénétration réelle du programme Maternelle-animation pour chacune des commissions scolaires. Cette estimation peut être faite en comparant le nombre de familles inscrites à celui des familles éligibles, ce que présente le tableau II.

Tableau II

PROPORTION DES FAMILLES INSCRITES A MATERNELLE-ANIMATION (1979-80)
PAR RAPPORT A LA POPULATION REELLE, POUR CHAQUE MUNICIPALITE

Commission scolaire	Statut des secteurs(1)	Municipalités où le projet a été implanté	Population inscrite	Population réelle	Pourcentage	Moyenne pour la C.S.
Abénakis	M.D.	Ste-Claire	15	53	(28,3)	
		Honfleur	7	18	(38,9)	
		St-Léon-de-Standon	7	21	(33,3)	
	L.D.	St-Anselme(3)	12	47	(23,5)	29,5%
Beauceville	L.D.	St-Victor	12	33	(36,4)	36,4%
Bellechasse	M.D.	St-Michel	12	25	(48,0)	
		St-Vallier(3)	12	19	(63,2)	
		Beaumont	13	35	(37,1)	
		La Durantaye	9	12	(75,0)	50,5%
Chutes-Montmorency	F.	St-Pierre	24	37	(64,9)	
		Ste-Famille	15	15	(100,0)	
		St-François	2	2	(100,0)	75,9%
Marie-Victorin	M.D.	Laurier-Station	22	49	(44,9)	
		St-Edouard	6	13	(46,1)	
		Joly	5	12	(41,7)	
		St-Antoine	12	21	(57,1)	
		Ste-Croix	24	41	(58,5)	50,7%
Pointe-Lévy	F.	Lauzon	42	*		
St-Joseph	(2)	St-Joseph	18	82	(21,9)	
	T.D.	Vallée-Jonction	6	31	(19,3)	
	L.D.	Tring-Jonction	6	20	(30,0)	22,6%
TOTAL:			281	586	(40,8)	

(1) T.D. signifie "très défavorisé"; M.D. "moyennement défavorisé"; L.D. "légèrement défavorisé" et F. "favorisé".

(2) On n'a pas pu indiquer le degré de défavorisation du secteur auquel appartient la municipalité St-Joseph car nous englobons sous cette dénomination trois localités dont une est située dans un secteur "très défavorisé" et les deux autres dans un secteur "légèrement défavorisé".

(3) Cette municipalité comprend, en fait, plusieurs localités.

* Les données sur la population réelle n'étaient pas disponibles.

La moyenne des inscriptions est de 40,8% pour l'ensemble des localités[1] où le programme a été implanté. Dans ce tableau, nous avons considéré les familles participantes plutôt que les enfants; cependant, il y avait trois familles qui avaient deux enfants admissibles (Laurier-Station, St-Edouard, Ste-Famille).

La moyenne des inscriptions fluctue beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, variant entre 22,6% (C.S. St-Joseph) et 75,9% (C.S. Chutes-Montmorency). Toutefois, à l'intérieur d'une même commission scolaire, le taux reste assez constant. La variation du taux d'inscription indique un certain nombre de phénomènes dont on pourrait tenir compte dans les stratégies de recrutement. Ainsi, d'une part, un taux faible d'inscription montre que, sauf dans les cas où les intervenants imposaient une limite quant au nombre de groupes à former dans une même localité, la population a été peu ou mal informée sur le programme qui lui était proposé. D'autre part, un taux élevé d'inscription indique soit une information mieux comprise, soit un recrutement plus efficace, soit un intérêt plus grand pour le programme.

Peu importe le taux d'inscription, il faut toutefois rappeler que les ressources octroyées suite à l'énoncé de politique permettent d'offrir des services éducatifs à tous les enfants de quatre ans des secteurs économiquement faibles. Ainsi, même si les stratégies d'implantation peuvent varier, il faut voir les implications de chacune. A titre d'exemple, une stratégie qui limiterait le nombre de groupes dans une même localité implique qu'une commission scolaire offre des programmes alternatifs à la population non participante, que ce soit Maternelle-classe, Maternelle-maison ou Passe-partout. Cette stratégie, qui risque de décevoir un certain nombre de familles si elles sont en trop grand nombre à être refusées, a été utilisée par certaines commissions scolaires. Ainsi, dans plusieurs localités, il y aurait eu plus d'inscriptions à la suite de la réunion d'information s'il n'y avait pas eu de nombre limite d'inscriptions.

---

(1) Dans cette moyenne, on ne tient pas compte de la ville de Lauzon.

En effet, dans deux localités, "St-Joseph" et "Vallée Jonction", on a refusé un groupe complet (environ six familles). On a aussi refusé une inscription à Lauzon mais cette fois parce qu'un enfant était trop handicapé physiquement pour faire partie d'un groupe. Des refus ont failli se produire dans deux autres localités où le nombre d'inscriptions était trop élevé lors de la réunion d'information; mais dans ces deux localités, des parents se sont retirés d'eux-mêmes à la suite de la réunion d'information, ce qui a ramené les inscriptions au nombre limite: à St-Léon-de-Standon, un parent s'est retiré de lui-même et à Beaumont, c'est un groupe complet de parents (environ six) qui se sont retirés. Il y a de fortes chances pour que ces parents relativement intéressés ne se soient pas retirés, si à la réunion d'information on ne les avait pas avertis qu'une sélection allait sûrement devoir être faite. Il faut toutefois noter que, dans plusieurs cas on n'a pas offert de programme alternatif à la population non participante.

Une deuxième stratégie d'implantation qui pourrait être utilisée est celle qui procède localité par localité. Cette deuxième stratégie simplifie l'implantation mais nécessite qu'un recensement et une promotion efficace soient effectués, cela afin de rejoindre toute la population admissible. Dans ce cas, un seul programme a à être implanté dans une même localité. Toutefois, la promotion revêt une importance capitale.

A titre indicatif, sur les quarante-trois familles qui ont répondu à un questionnaire que nous avions fait parvenir aux non-participants,[1] vingt-deux indiquent que le projet ne les intéressait pas assez ou pas du tout, quatre ont été refusés par manque de place et trois sont déménagés. Les raisons données pour expliquer le manque d'intérêt sont souvent associées au rôle qu'on demande aux parents de jouer. Autre phénomène, un peu plus de la moitié (23/43) de ces répondants font partie des familles dont le père est faiblement scolarisé (9 ans et moins de scolarité).

---

(1) Quatre-vingt questionnaires ont été envoyés; ces familles ont été identifiées à partir des listes que les commissions scolaires avaient fait parvenir.

Ces résultats ne sont pas suffisants pour porter un jugement d'ensemble mais ils indiquent assez clairement qu'une promotion plus systématique devrait être mise sur pied, centrée, en outre, sur le fait que les parents, qui qu'ils soient, sont en mesure de remplir le rôle qu'on leur demande de remplir.

CONCLUSION

Suite aux analyses qui précèdent, on peut cependant faire certaines recommandations qui ont trait à l'implantation du programme Maternelle-animation.

En premier lieu, dans la mesure où tous les enfants de quatre ans des secteurs défavorisés du Québec doivent avoir accès à un programme éducatif, chacune des commissions scolaires doit, pour le(s) secteur(s) qui la concerne, définir une stratégie qui lui permette d'atteindre cet objectif. Pour des raisons d'efficacité et de simplicité, une stratégie qui procède localité par localité apparaît être la plus adaptée pour donner un service à toutes les familles.

En second lieu, quelle que soit la stratégie adoptée, toutes les actions liées à la promotion du programme et au recrutement des participants doivent être telles que chacune des familles de la population-cible puisse avoir une idée claire de ce que sera le programme. En particulier, on pense ici au rôle que l'on demande aux parents de jouer et à la perception négative qu'en ont certains parents; cette perception négative peut être facilement modifiée par des contacts personnels entre les jardinières et les parents concernés. Ces contacts sont importants si l'on veut faire en sorte que tous les enfants d'un même milieu bénéficient de tous les services auxquels ils ont droit. Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut espérer que les programmes développés aient un effet sur le milieu.

Ces quelques remarques qui voulaient sensibiliser à l'importance de la stratégie d'implantation terminent ce document sur l'implantation du programme Maternelle-animation. Un autre document, qui sera disponible au début de l'automne, portera plus spécifiquement sur les caractéristiques pédagogiques de ce programme, sur les rôles de la jardinière et des parents, sur les activités des enfants.

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION

DEUXIEME RAPPORT

LES CARACTERISTIQUES PEDAGOGIQUES

Décembre 1980

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education
Direction générale
du développement pédagogique

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION

DEUXIEME RAPPORT

LES CARACTERISTIQUES PEDAGOGIQUES

Décembre 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Cette étude porte sur les caractéristiques pédagogiques de l'intervention Maternelle-animation; elle vient compléter, en étant davantage axée sur le vécu des participants (parents, jardinières et enfants), la première étude qui, elle, portait sur l'implantation de cette intervention.

Ce document a été réalisé par Jacinthe Arpin. Elle a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions éducatives en milieu socio-économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	4
1. LE PROFIL DES PARTICIPANTS	6
1.1. L'âge	6
1.2. La scolarité	7
1.3. Le statut social	9
1.4. Le nombre d'enfants par famille et l'âge	11
2. L'INFORMATION PREALABLE A L'INSCRIPTION	12
2.1. Les modes planifiés de recrutement	12
2.2. Les sources informelles d'information	14
3. LA MOTIVATION	15
3.1. Les raisons d'intérêt	15
3.2. Les premiers choix d'interventions	18
3.3. Les choix d'intervention et les niveaux de scolarité	20
4. LES RENCONTRES D'ENFANTS	23
4.1. L'organisation des groupes d'enfants	23
4.2. La présentation de la Pédagogie du Jeu	26
4.3. L'opinion des parents face à la Pédagogie du Jeu	28
4.3.1. l'atelier sur la pédagogie	28
4.3.2. l'opinion des parents	30
4.4. La préparation des rencontres d'enfants	34
4.4.1. la préparation d'activités	35
4.4.2. les discussions préalables aux rencontres	36
4.5. Les rôles des parents	38
4.5.1. les comportements des parents pendant le déroulement des activités	39

Page

4.5.2. les comportements des parents au niveau de l'animation du jeu 41
4.5.3. les comportements des parents au niveau du choix des activités 43
4.6. Le rôle de la jardinière 45
4.7. La satisfaction des parents face à leur rôle et à celui de la jardinière 47
4.7.1. les difficultés des parents lors des quatre types de rencontres 49
4.8. L'après des rencontres d'enfants 53
5.8.1. l'après des rencontres d'enfants avec la jardinière 54
5.8.2. l'après des rencontres d'enfants sans la jardinière 57

5. LES OUTILS PEDAGOGIQUES POUR LES PARENTS ET LE MATERIEL PEDAGOGIQUE POUR LES ENFANTS 60

5.1. Les outils pédagogiques pour les parents 60
5.2. Le matériel pédagogique pour les enfants 65

6. LA FORMATION DES PARENTS 68

6.1. La réunion d'information des parents inscrits 70
6.2. Les réunions de cuisine 71

7. LA FORMATION DES JARDINIERES 74

8. LA SATISFACTION GENERALE DES PARENTS 76

CONCLUSION 78

ANNEXE 80

INTRODUCTION

Maternelle-animation est une intervention éducative pour les enfants de quatre ans de milieu socio-économiquement faible à l'intérieur de laquelle la participation des parents joue un rôle primordial. Cette intervention diffère de la Maternelle-classe et de la Maternelle-maison en ce sens que les parents ont, une fois sur deux, l'entière responsabilité d'un groupe d'enfants participants, cela sans que la jardinière soit présente.

Le présent rapport est principalement une analyse de ce qu'ont vécu l'ensemble des parents lors de toutes les étapes constitutives du programme et de leurs réactions aux divers aspects de ce programme en termes d'opinion, de préférence et de satisfaction. Quoique tous les parents aient vécu les mêmes étapes et que l'équipe de Maternelle-animation se soit fixée des lignes directrices applicables par toutes les jardinières pour ces étapes, on verra qu'il y a eu, à certains moments, de nombreuses variantes dans la façon dont elles se sont déroulées, variantes attribuables à un fonctionnement particulier des jardinières ou des parents, ainsi que cela se produit dans toute démarche éducative.

Concernant la participation des parents, seront traités, entre autres, les points suivants:

- la préparation des rencontres d'enfants;
- les rôles adoptés par les parents lors des rencontres d'enfants selon que ce sont des rencontres avec ou sans jardinière;
- les rôles adoptés par la jardinière lors de ces rencontres;
- les rencontres individuelles entre les parents et les jardinières après le départ des enfants.

On fera aussi état des modalités de formation des parents et des jardinières. De plus, comme le choix d'une approche pédagogique est un des éléments déterminants de toute pratique éducative, on présentera l'approche qui a été développée par l'équipe Maternelle-animation.

Les données concernant les parents ont été recueillies à partir d'un questionnaire VECU DE LA MATERNELLE-ANIMATION que nous avons fait parvenir en mai 1980 à un certain nombre de parents participant au programme Maternelle-animation. Nous sommes conscients des limites inhérentes à tout questionnaire comme des ambiguïtés que peuvent soulever certaines questions ou réponses proposées, mais nous croyons que, malgré ces limites, l'analyse des réponses au questionnaire nous a permis d'obtenir une image représentative de la réalité vécue par l'ensemble des parents. D'autres sources de renseignements ont aussi servi dans une plus ou moins grande mesure à l'élaboration de ce rapport: ce sont des rencontres avec la responsable de Maternelle-animation, des rencontres avec l'équipe des jardinières de Maternelle-animation, des documents fournis par Centraide ainsi que la participation à deux rencontres d'enfants faisant partie de groupes différents.

1. LE PROFIL DES PARTICIPANTS

Afin de mieux connaître la population participant au projet Maternelle-animation, nous en avons étudié le profil en fonction des caractéristiques suivantes au mois de mai 1980: l'âge, la scolarité, le statut social, le nombre d'enfants par famille et leur âge. Les trois premières caractéristiques ont été analysées à la fois pour les mères et les pères. Ce profil est dégagé à partir d'un échantillon des familles participantes qui ont répondu au questionnaire qui fait l'objet de la présente analyse; l'annexe 1 présente les caractéristiques de cet échantillon.

1.1. L'âge

L'âge moyen des mères est 31,8 ans et celui des pères est 34,3 ans. Notons que tous les répondants indiquent être mariés. Le tableau 1 présente plus en détail, la répartition des parents selon l'âge.

A la fois pour les mères et pour les pères, le groupe d'âge le plus important est celui de 31-35 ans: 42% dans les deux cas. On remarque que 89% des mères et 90% des pères ont entre 26 et 40 ans. Selon l'âge du père, la répartition de cette population est similaire à celle de la population inscrite au programme d'animation de Passe-partout:[1] à l'intérieur de cette dernière, 81% des pères ont entre 26 et 40 ans. Ceci s'explique très facilement par le fait qu'une des conditions essentielles pour faire partie de chacun des programmes est d'avoir un enfant de quatre ans.

---

(1) M.E.Q. (1979). La clientèle du programme d'animation de Passe-partout (Données partielles), D.G.D.P., P.E.I.M.E.F.

Tableau 1

REPARTITION DES PARENTS SELON L'AGE

GROUPE D'AGES	MERES %	PERES %
21-25 ans	7	1
26-30 ans	30	21
31-35 ans	42	42
36-40 ans	17	27
41-45 ans	2	5
46-50 ans	1	3
N.R.(1)	1	1
TOTAL	100	100
EFFECTIF	99	99

(1) N.R. signifie "non-répondant".

1.2. *La scolarité*

La scolarité moyenne des mères est 11,2 ans et celle des pères est 11,5 ans. Le tableau 2 donne la distribution des parents selon les niveaux de scolarité.

A la fois pour les mères et pour les pères, le niveau de scolarité le plus important est celui de 10-11 ans avec 36% des mères et 26% des pères. Cependant, il y a beaucoup plus de pères que de mères qui ont et le plus bas niveau de scolarité, c'est-à-dire 7 ans et moins (19% de pères comparativement à 6% de mères) et le plus haut niveau de scolarité, c'est-à-dire 16 ans et plus (22% de pères comparativement à 5% de mères).

Tableau 2

REPARTITION DES MERES ET DES PERES
SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITE

SCOLARITE	MERES %	PERES %
7 ans et moins	6	19
8- 9 ans	18	11
10-11 ans	36	26
12-13 ans	19	9
14-15 ans	14	10
16 ans et plus	5	22
N.R.	2	3
TOTAL	100	100
EFFECTIF	99	99

Afin d'avoir une indication de l'importance de la clientèle la plus défavorisée en fonction du critère de scolarité, nous avons comparé, selon la scolarité du père, la distribution des répondants à celle de la population des parents d'enfants de quatre ans de la région de Québec[1], cette population ayant à peu de choses près, la même distribution selon la scolarité du père que la population des parents d'enfants de quatre ans du Québec. Le tableau 3 présente ces distributions.

Ce tableau nous indique que dans l'ensemble du programme Maternelle-animation, la population la moins scolarisée est sous-représentée: en effet, il y a 20% des familles de Maternelle-animation dont la scolarité du père est de 7 ans et moins par rapport à 27% pour la population des parents d'enfants

(1) Idem.

de quatre ans de la région de Québec. Inversement, dans l'ensemble du programme Maternelle-animation, la population la plus scolarisée est sur-représentée: il y a 42% des familles de Maternelle-animation dont la scolarité du père est de 12 ans et plus par rapport à 24% pour la population des parents d'enfants de quatre ans de la région de Québec.

Tableau 3

REPARTITION DES PARENTS DE MATERNELLE-ANIMATION ET DES PARENTS D'ENFANTS DE QUATRE ANS DE LA REGION DE QUEBEC (03) SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITE DU PERE

SCOLARITE DU PERE	PROPORTION DES FAMILLES (%) *	
	Maternelle-animation	Région de Québec (03)
7 ans et moins	20	27
8-11 ans	38	49
12 ans et plus	42	24
TOTAL	100	100
EFFECTIF	96	3289

* Les non-répondants sont exclus dans les deux distributions.

1.3. *Le statut social*

A partir de l'occupation, il est possible de construire un indice du statut social. L'indice utilisé est celui de B.R. Blishen et varie de 20,00 à 79,99: aux statuts les plus bas sont associés les travailleurs les moins spécialisés, les moins rémunérés et les moins scolarisés; aux statuts les plus élevés sont associés les travailleurs les plus spécialisés (avec responsabilité de personnel), les travailleurs les mieux rémunérés et les travailleurs les plus scolarisés[1].

(1) Idem.

Nous avons calculé un indice du statut social pour les mères et pour les pères. Précisons qu'en 1979-80, 94% des pères travaillaient, de même que 22% des mères. Compte tenu du fait que Maternelle-animation exige beaucoup de disponibilité de la part des parents, le pourcentage des mères au travail est assez élevé, même s'il ne s'agit que de travail à temps partiel (nous ne disposons pas de renseignements à ce niveau).

Pour ce qui est des mères qui font partie de la population active, on observe, au tableau 4, que plus de la moitié ont un emploi à statut social élevé (12/21); en fait elles sont enseignantes.

Tableau 4

REPARTITION DES MERES ET DES PERES SELON L'INDICE DU STATUT SOCIAL DE BLISHEN

INDICE DE STATUT SOCIAL DE BLISHEN	MERES %	PERES %
20,00 - 29,99	2	23
30,00 - 39,99	2	16
40,00 - 49,99	5	16
50,00 - 79,99	12	40
90,00 - 99,00*	79	5
TOTAL	100	100
EFFECTIF	99	99

* Sans emploi dans la population active.

La catégorie de travail qui regroupe le plus de pères est celle qui jouit du statut social le plus élevé: en effet, 40% des pères sont dans la catégorie de techniciens et professionnels (50,00 - 79,99). Ce pourcentage relativement élevé montre bien, ainsi que l'analyse de la scolarité du père,

que la population la plus favorisée d'un secteur est nettement sur-représentée dans le programme Maternelle-animation. Rappelons qu'il y a 42% des familles dont le père a une scolarité de 12 ans et plus par rapport à 24% pour la population des parents d'enfants de quatre ans de la région de Québec.

Il y a 23% des pères, dont seulement près du quart sont cultivateurs, qui ont un emploi manuel peu ou pas spécialisé (20,00 - 29,99) correspondant au statut social le plus bas, 16% qui ont un emploi manuel un peu plus spécialisé (30,00 - 39,99) et 16% qui sont dans la catégorie travailleurs spécialisés (40,00 - 49,99).

1.4. *Le nombre d'enfants par famille et l'âge*

La majorité des familles participant au programme Maternelle-animation (54%) ont deux enfants. Une importante proportion de familles (31%) a trois enfants; 8% des familles ont quatre enfants et 1% (c'est-à-dire une famille) a 5 enfants (il y a 3% de non-répondants).

Nous nous sommes demandé si le fait d'avoir des enfants plus jeunes à la maison pouvait jouer lors de l'inscription à Maternelle-animation. Nous pouvons constater que ce n'est sûrement pas un empêchement pour beaucoup de parents car 50% des familles qui participent ont au moins un enfant plus jeune que quatre ans à la maison.

En résumé, on peut donc dire que, en moyenne, la population participant à Maternelle-animation est nettement moins défavorisée que ne l'est, en moyenne, l'ensemble de la population des secteurs défavorisés de la région de Québec. D'une part, cette population est beaucoup plus scolarisée; d'autre part, elle occupe des emplois nettement plus prestigieux socialement.

2. L'INFORMATION PREALABLE A L'INSCRIPTION

Dans un texte sur l'"Evaluation du développement du programme de Maternelle-animation"[1], nous avons décrit les étapes du recrutement en notant que, pour différentes raisons, il y avait eu de nombreuses variations d'un endroit à l'autre. L'analyse des résultats du questionnaire nous permettra de préciser l'importance qu'ont pris les différents modes de recrutement. Une première partie traitera précisément de ces modes planifiés de recrutement et une seconde partie traitera des sources moins formelles d'information.

2.1. Les modes planifiés de recrutement

Le principal moyen de promotion fut les deux lettres envoyés aux parents par les commissions scolaires: 61% de l'ensemble des répondants au questionnaire ont été informés de l'existence de Maternelle-animation par une de ces deux lettres. La première lettre, qui devait informer les parents de l'existence de Maternelle-animation, a été reçue par 33% des répondants alors que la seconde, qui devait faire part de la date de la réunion d'information, l'a été par 28% des répondants. Seulement 3% des parents ont reçu les deux lettres. Ainsi, comme il y a près du tiers des répondants qui n'ont pas reçu de lettre du tout, on peut dire que ce moyen de promotion, quoique le plus important, ne fut pas généralisé autant que cela avait été prévu. Il est possible cependant que plusieurs répondants aient oublié, plusieurs mois après, avoir reçu ces lettres.

---

(1) M.E.Q. (1980). Evaluation du développement du programme Maternelle-animation: Analyse de l'implantation (premier rapport), D.G.D.P., P.E.I.M.E.F.

Les autres moyens de promotion préalables à la réunion d'information n'ont été que le journal et le feuillet paroissial, et seul ce dernier jouit d'une très relative importance (11%). Suite aux réunions d'information, les téléphones et le porte-à-porte faits par les jardinières lorsque le nombre limite d'inscriptions au projet n'était pas atteint, ont tout de même touché une assez importante partie de la population: 11% et 9% de l'ensemble des répondants. Comme ce ne sont pas les mêmes répondants, cela fait un total de 20% des répondants qui ont été recrutés par téléphone ou par du porte-à-porte.

Les 21% de répondants qui ont indiqué "autres" mentionnent surtout que ce sont des amis, connaissances... qui leur ont parlé de Maternelle-animation sauf 4% des répondants qui mentionnent avoir été rejoints par l'école. Cependant, il y a 13% des répondants qui n'ont pas été touchés par aucun des modes de recrutement précisés dans les modalités de réponses, c'est-à-dire 13% des répondants qui ont répondu uniquement "autres". Ce nombre très élevé indique que les responsables du recrutement pourraient améliorer leur stratégie afin que tout le monde ait au moins une information de base sur l'intervention.

L'étape la plus importante du recrutement était la réunion d'information[1] où les parents pouvaient bien prendre connaissance du projet avant de s'inscrire. Il était spécifié par ailleurs, qu'on privilégierait les inscriptions des parents qui allaient venir à cette réunion. La très grande majorité des familles (88%) étaient présentes à cette réunion d'information. Même, si ce sont surtout les mères des enfants qui ont participé à cette réunion, on a remarqué que 8% des pères y ont assisté. Par ailleurs, il est important de noter que seulement 6% des répondants n'ont pas su qu'il y avait une réunion d'information.

---

(1) Des renseignements concernant cette réunion d'information sont fournis dans le texte déjà cité "Analyse de l'implantation".

Parmi ceux qui ont assisté à cette réunion, 99% estiment avoir été suffisamment renseignés pour pouvoir décider de s'isncrire en toute connaissance de cause. On peut donc dire que la satisfaction par rapport à la réunion d'information est totale.

2.2. *Les sources informelles d'information*

Dans le but de mesurer à quel point l'information sur Maternelle-animation avait pu circuler de personne à personne, nous avons demandé aux parents s'ils avaient effectivement entendu parler du projet par des amis, connaissances... avant de s'inscrire. Une très forte majorité de répondants (84%) avaient effectivement entendu parler du projet et cela de façon majoritairement favorable. De plus, 24% des répondants ont indiqué qu'ils avaient déjà participé à Maternelle-animation et/ou Maternelle-maison.

3. LA MOTIVATION

Nous avons étudié la motivation des parents pour le programme Maternelle-animation à partir de deux points de vue. Nous nous sommes intéressés tout d'abord aux raisons principales de leur intérêt pour ce programme et, en second, aux premiers choix d'intervention qu'ils auraient faits parmi toutes les interventions éducatives qui existent pour les enfants de quatre ans, si un tel choix avait été possible.

3.1. Les raisons d'intérêt

Nous avons demandé aux parents d'indiquer deux raisons expliquant leur intérêt pour le programme Maternelle-animation et ce, à la fois pour le moment de l'inscription et pour la fin de l'année. Aux deux périodes de l'année, la raison principale demeure que l'enfant puisse, dans le cadre d'une intervention éducative, rencontrer d'autres enfants et profiter aussi de cette expérience au niveau de son développement en général: 83% au moment de l'inscription et 77% à la fin de l'année. Le tableau 5 présente l'ensemble des résultats.

Tableau 5

REPARTITION DES PARENTS SELON LES RAISONS DE LEUR INTERET POUR LE PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION, AU MOMENT DE L'INSCRIPTION ET A LA FIN DE L'ANNEE

RAISONS DE L'INTERET POUR LE PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION	INSCRIPTION %	FIN DE L'ANNEE %
que mon enfant rencontre d'autres enfants tout simplement	15	10
que mon enfant rencontre d'autres enfants dans le cadre d'une intervention éducative	83	77
que je puisse connaître d'autres enfants de 4 ans	24	33
que je puisse participer activement à des rencontres d'enfants	20	22
que je puisse communiquer avec d'autres parents	12	17
autre(s)	1	2
TOTAL (chacune des réponses doit être considérée comme une question séparée)	--	--
EFFECTIF	99	99

De plus, afin de savoir combien de parents accordent surtout de l'intérêt uniquement à la participation de leur enfant ou à la leur, nous avons analysé les résultats obtenus aux réponses indiquées dans le tableau précédent, en les regroupant en trois catégories: une première comprend uniquement les motivations directement reliées à l'enfant, une seconde comprend uniquement les motivations concernant le parent et une troisième regroupe les deux types de motivations. Le tableau 6 présente les résultats en fonction des trois nouvelles catégories.

Tableau 6

REPARTITION DES PARENTS SELON L'ORIENTATION PREMIERE DE LEUR INTERET POUR LE PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION, AU MOMENT DE L'INSCRIPTION ET A LA FIN DE L'ANNEE

ORIENTATION PREMIERE DE L'INTERET POUR LE PROGRAMME MATERNELLE-ANIMATION	INSCRIPTION %	FIN DE L'ANNEE %
. vers l'enfant uniquement	45	29
. vers le parent uniquement	5	15
. vers les deux	49	54
. autre(s)	1	2
TOTAL	100	100
EFFECTIF	99	99

On remarque qu'au moment de l'inscription, près de la moitié des parents (45%) n'indiquent qu'une motivation reliée à la participation de leur enfant uniquement. A la fin de l'année, il y a cependant une nette diminution de cette motivation qui passe de 45% à 29%. Inversement, la motivation reliée uniquement à la participation du parent prend plus d'importance à la fin de l'année (de 5% à 15%) ainsi que la catégorie qui regroupe les motivations concernant à la fois la participation de l'enfant et du parent (de 49% à 54%).

On peut donc dire que la majorité des parents (54%) était déjà sensibilisé à l'importance de leur participation au processus éducatif de leur enfant au moment de l'inscription et que cette sensibilisation s'est encore sensiblement accrue à la fin de l'année (à ce moment-là, 69% des parents indiquent une motivation concernant leur participation à eux).

3.2. *Les premiers choix d'intervention*

Dans le but d'évaluer l'intérêt que portent les parents au programme Maternelle-animation, nous avons aussi demandé aux parents participant à ce programme quelle intervention ils auraient choisie en premier lieu, au moment de l'inscription et à la fin de l'année, parmi toutes les interventions éducatives qui existent pour les enfants de quatre ans, si un tel choix avait été possible. Maternelle-animation demeure, aux deux périodes de l'année, la première intervention choisie par le plus de parents (49% et 55%). A la fin de l'année, il y a une légère augmentation (6%) du nombre de parents qui choisissent premièrement Maternelle-animation. Le tableau 7 indique l'ensemble des résultats (on constate qu'il n'y a que 90 et 87 répondants qui ont fait des premiers choix, respectivement pour les deux périodes de l'année).

Tableau 7

REPARTITION DES PARENTS SELON LEURS PREMIERS CHOIX D'INTERVENTION, AU MOMENT DE L'INSCRIPTION ET A LA FIN DE L'ANNEE

PREMIERS CHOIX D'INTERVENTION	INSCRIPTION N	%	FIN DE L'ANNEE N	%
Maternelle-animation	44	49	48	55
Maternelle-maison	28	31	20	23
Pré-maternelle-classe	17	19	18	21
Animation Passe-partout	1	1	1	1
TOTAL	90	100	87	100

Au moment de l'inscription, c'est Maternelle-maison qui vient en second avec 31% de parents qui auraient choisi cette intervention en premier. A la fin de l'année, seulement 23% des parents l'auraient choisie en premier. En ce qui concerne Maternelle-classe, elle aurait été choisie de façon semblable aux deux périodes de l'année (19% et 21%); quant à l'animation Passe-partout,

elle n'aurait pratiquement pas été choisie (1% aux deux périodes de l'année).

Puisque le tableau précédent ne peut nous indiquer si les parents qui auraient choisi telle intervention au moment de l'inscription sont parmi ceux qui l'auraient choisi à la fin de l'année, nous avons analysé à nouveau les données afin de savoir comment se répartissent, pour la période de la fin d'année, les réponses des parents qui auraient fait comme premier choix, au moment de l'inscription, Maternelle-animation ou Maternelle-maison. Le tableau 8 indique les résultats. Dans le cas de Maternelle-animation, une très forte majorité de parents (84%) conservent leur choix à la fin de l'année; dans le cas de Maternelle-maison, une bonne majorité de parents mais moins forte que pour Maternelle-animation (62%), conservent leur choix tandis qu'une proportion assez importante (28%) choisissent maintenant Maternelle-animation en premier lieu.

Tableau 8

PREMIERS CHOIX D'INTERVENTION A LA PERIODE DE FIN D'ANNEE, POUR LES PARENTS QUI AURAIENT CHOISI EN PREMIER LIEU MATERNELLE-ANIMATION OU MATERNELLE-MAISON AU MOMENT DE L'INSCRIPTION

INSCRIPTION	FIN D'ANNEE											
	MAT.-ANIMATION		MAT.-MAISON		PRE-MAT.-CLASSE		ANIMATION PAS.-PAR.		AUCUN PREMIER CHOIX		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Maternelle-animation	37	84	2	5	2	5	0	0	3	6	44	100
Maternelle-maison	8	29	17	61	1	3	0	0	2	7	28	100

Les résultats qui viennent d'être présentés appellent une restriction: comme la population n'avait pas, en fait, à faire de choix d'intervention, il est probable que plusieurs parents ne connaissaient pas suffisamment les

autres interventions; ces données ne peuvent conséquemment pas être interprétées comme un sondage sur la popularité relative des programmes mais plutôt comme un indicateur de la satisfaction ou de la motivation par rapport à Maternelle-animation.

3.3. *Les choix d'intervention et les niveaux de scolarité*

Nous nous sommes demandés si les premiers choix d'intervention faits par les parents étaient liés au niveau de scolarité des parents, celui-ci servant d'indicateur de la défavorisation. Nous avons donc analysé, en fonction de la variable scolarité du père, les premiers choix d'intervention pour les deux périodes de l'année. Le tableau 9 présente les résultats pour le moment de l'inscription.

Tableau 9

PREMIERS CHOIX D'INTERVENTION AU MOMENT DE L'INSCRIPTION, EN FONCTION DE LA SCOLARITE DU PERE

SCOLARITE DU PERE	INSCRIPTION										TOTAL	
	MAT.-ANIMATION		MAT.-MAISON		MAT.-CLASSE		ANIMATION PAS.-PAR.		AUCUN PREMIER CHOIX			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7 ans et moins	8	42	5	26	4	21			2	11	19	100
8-11 ans	18	49	9	24	8	21	1	3	1	3	37	100
12 ans et plus	17	42	14	35	4	10			5	13	40	100
N.R.	1	33			1	33			1	33	3	100
TOTAL	44	45	28	28	17	17	1	1	9	9	99	100

Pour chaque niveau de scolarité, c'est toujours Maternelle-animation qui, au moment de l'inscription, aurait été choisie en premier lieu par le plus grand nombre de parents. Ceci s'explique par le fait qu'il y a beaucoup plus de parents en général qui auraient choisi cette intervention. Maternelle-maison aurait davantage été choisie par les parents les plus scolarisés (12 ans et plus): il y a 35% de ceux-ci qui l'auraient choisie en premier comparativement à 26% et 24% pour les deux autres niveaux. Quant à Pré-Maternelle classe, elle aurait été surtout choisie par les parents moins ou moyennement scolarisés: il y a respectivement 21% et 27% de ces parents qui l'auraient choisie en premier comparativement à 10% pour les parents plus scolarisés.

Tableau 10

PREMIERS CHOIX D'INTERVENTION A LA FIN DE L'ANNEE, EN FONCTION DE LA SCOLARITE DU PERE

SCOLARITE DU PERE	FIN D'ANNEE											
	MAT.-ANIMATION		MAT.-MAISON		PRE-MAT.-CLASSE		ANIMATION PAS.-PAR.		AUCUN PREMIER CHOIX		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7 ans et moins	8	42	5	26	4	21			2	11	19	100
8-11 ans	19	51	4	11	10	27	1	3	3	8	37	100
12 ans et plus	19	48	11	27	4	10			6	15	40	100
N.R.	2	67							1	33	3	100
TOTAL	48	49	20	20	18	18	1	1	12	12	99	100

A la période de fin d'année, comme l'indique le tableau 10, pour chaque niveau de scolarité, c'est toujours Maternelle-animation qui aurait été

choisie en premier lieu par le plus grand nombre de parents. De façon générale, on remarque qu'il y a peu de différences dans les proportions de parents qui choisissent les différentes interventions au début et en fin d'année. Les parents les moins scolarisés sont distribués de façon identique pour les deux périodes. En ce qui concerne le groupe de parents qui ont de 8 à 11 ans de scolarité, ils choisissent un peu moins Maternelle-maison et un peu plus Pré-Maternelle classe et Maternelle-animation en fin d'année qu'au moment de l'inscription. Pour ce qui est du groupe de parents les plus scolarisés, ils choisissent moins Maternelle-maison et davantage Maternelle-animation.

Que ce soit au moment de l'inscription ou à la fin de l'année, on remarque donc que les familles les plus scolarisées auraient eu beaucoup moins tendance à choisir Pré-Maternelle classe que les autres familles. On remarque aussi que ces familles auraient en plus tendance à choisir Maternelle-maison, au moment de l'inscription, que les autres familles; cependant, pour la période de fin d'année, à la fois les familles les moins scolarisées et les plus scolarisées auraient eu plus tendance que les autres familles à choisir Maternelle-maison.

En résumé, on peut donc dire que peu importe le niveau de scolarité des parents, Maternelle-animation aurait toujours été choisie en premier et ce, pour les deux périodes de l'année, ce qui indique que les attentes des parents qui ont participé à ce programme ont été dans une large mesure satisfaites.

4. LES RENCONTRES D'ENFANTS

Les principales questions auxquelles devait répondre l'enquête au sujet des rencontres d'enfants se présentaient ainsi: quels rôles les parents ont-ils adoptés auprès des enfants lorsqu'ils faisaient des rencontres avec et sans la jardinière? Y a-t-il eu une évolution dans leurs rôles entre les premières rencontres qu'ils ont faites et les dernières? S'ils ont eu des difficultés lors des premières rencontres, se sont-elles résorbées? Eprouvaient-ils le besoin de préparer ces rencontres? Quelle a été leur satisfaction face à leurs rôles et à celui de la jardinière lors de ces rencontres? Toutes ces questions sont reliées au type de pédagogie que l'équipe de Maternelle-animation avait décidé d'adopter en 1979-80: la Pédagogie du Jeu. C'est pourquoi nous présenterons brièvement cette pédagogie et ferons part de l'évolution qu'elle a subie au cours de l'année dans l'esprit de l'équipe de Maternelle-animation; nous analyserons aussi l'opinion que les parents ont eu au cours de l'année face à ce type de pédagogie. Auparavant, nous donnerons quelques renseignements concernant l'organisation des groupes d'enfants.

4.1. L'organisation des groupes d'enfants

Un groupe d'enfants est en général composé de six enfants: sur les 47 groupes d'enfants constitués en 1979-80, il y en a 35 qui regroupent six enfants, et parmi les 12 autres groupes, il y en a 6 qui regroupent cinq enfants, 5 qui en regroupent sept et 1 qui en regroupe neuf. Neuf enfants dans un groupe, c'est beaucoup, mais les parents, qui tenaient énormément à participer à Maternelle-animation, ont décidé lors de la réunion d'information d'animer à deux les rencontres d'enfants sans la jardinière.

Comme on sait, un groupe d'enfants se rencontre deux fois par semaine chez un enfant du groupe; à chaque semaine, ils vont chez un autre enfant du groupe. Un parent dont l'enfant fait partie d'un groupe de six, anime donc des rencontres d'enfants toutes les six semaines. A la première rencontre de la semaine, la jardinière anime la rencontre avec le parent et à la deuxième rencontre, le parent anime seul. En 1979-80, il y a eu 30 semaines où les enfants se sont effectivement rencontrés deux fois par semaine et 3 semaines où ils n'ont eu qu'une rencontre avec un parent (ce sont les semaines où les jardinières ont fait des réunions de parents); au total, chaque enfant a donc assisté en général à 63 rencontres. Une jardinière à temps plein anime 7 groupes d'enfants et chaque groupe se rencontre deux demi-journées par semaine du lundi après-midi au jeudi après-midi inclusivement. Un même groupe se réunit toujours les mêmes deux demi-journées de la semaine, peu importe où ont lieu les rencontres. Le lundi avant-midi et le vendredi sont réservés au travail personnel de la jardinière: préparation, réunions d'équipe...

Afin de déterminer quelle a été la participation des mères et des pères aux rencontres d'enfants, ainsi que celle d'autres personnes éventuellement, nous avons posé quelques questions à ce sujet aux parents. Il n'y a qu'une famille sur 99 où c'est quelqu'un d'autre que les parents qui a fait TOUTES les rencontres d'enfants pour cette famille (c'est une gardienne qui a fait les rencontres à son domicile). Pour l'ensemble des autres familles, il semble[1] que presque toutes les mères aient fait TOUTES les rencontres d'enfants (nous savons cependant que deux mères au moins ont partagé les rencontres d'enfants avec une gardienne, selon la disponibilité que leur permettait leur travail). En ce qui concerne les pères, il y a au moins 8% de ceux-ci qui ont participé à au moins toute une rencontre d'enfants avec la jardinière, et au moins 16% qui ont participé à au moins toute une rencontre

(1) En ce qui concerne les personnes qui ont participé aux rencontres d'enfants, nous ne pouvons esquisser qu'un portrait imprécis car nous avons constaté que les parents interprétaient différemment les questions que nous leur avons posées concernant leur "responsabilité" aux rencontres d'enfants.

d'enfants sans la jardinière: nous ne savons pas cependant si les mères étaient toujours présentes ou non à ces rencontres. En tout, au moins 32% des pères ont participé aux rencontres d'enfants, ne serait-ce que d'assister plus d'une heure à une rencontre d'enfants (les rencontres ont une durée de deux heures). Dans 8% des familles, il y a eu d'autres personnes que les parents qui ont participé à quelques rencontres d'enfants (beau-frère, voisine...) mais c'est probablement toujours avec un des parents.

Nous nous sommes aussi demandé dans quelles proportions les rencontres avaient eu lieu à l'intérieur des maisons ou à l'extérieur. La première rencontre, que ce soit avec ou sans la jardinière, a eu lieu entièrement à l'intérieur dans environ 70% des cas. Pour les autres parents, ces deux types de rencontres ont surtout eu lieu à la fois à l'intérieur et à l'extérieur. La dernière rencontre, que ce soit avec ou sans la jardinière, ne s'est déroulée entièrement à l'intérieur que pour une faible proportion de parents (environ 24% dans chaque cas). La dernière rencontre avec la jardinière s'est cependant déroulée plus souvent à l'extérieur (36%) que celle sans la jardinière.

Il est normal que les premières rencontres se soient surtout déroulées à l'intérieur quand les enfants avaient à découvrir de nouveaux domiciles et que les mères faisaient en général leur première expérience. Les dernières rencontres, quant à elles, coïncident pour plus de la moitié des répondants, avec la venue des mois d'avril et de mai où le besoin de "sortir" du long hiver se fait impérieux; de plus, les parents ont acquis plus d'expérience. Cependant, on peut remarquer une nette tendance pour les dernières rencontres à se dérouler plus souvent entièrement à l'extérieur lorsqu'il s'agit de rencontres avec la jardinière. Nous ne possédons pas d'éléments pouvant permettre d'expliquer cette tendance sinon qu'il y a peut-être plus souvent planification de sorties, d'excursions pour les jours où les jardinières rencontrent les groupes d'enfants.

Les rencontres qui se déroulent à l'extérieur peuvent être soit des jeux à l'extérieur de la maison, soit des excursions dans la nature ou encore des sorties spéciales: visites au jardin zoologique, à l'aquarium ou au musée de Québec, un visionnement gratuit de films organisé par l'O.N.F. ou encore des spectacles de marionnettes. C'est lors des réunions de parents que l'on demande à ceux-ci leurs choix de sorties. Soulignons aussi que l'équipe Maternelle-animation, vu la spécificité de son programme, essaie d'utiliser le plus possible l'environnement comme stimulus d'apprentissage pour les enfants: ainsi, si une vache a eu son veau, par exemple, on fera en sorte que les enfants puissent en prendre connaissance.

4.2. *La présentation de la Pédagogie du Jeu*

En mai 1979, des membres de l'équipe Maternelle-animation avaient fait un stage concernant la Pédagogie du Jeu. A la suite de ce stage, il fut décidé que l'équipe entière adopterait cette pédagogie pour l'année 1979-80. L'équipe suivit donc un stage de deux jours au début de septembre, avant que chaque jardinière ne débute ses ateliers pédagogiques avec les parents.

Ce qui semble caractériser la Pédagogie du Jeu, c'est d'avoir pour objectif de respecter avant tout le rythme de développement de chaque enfant et d'accorder une grande importance au développement de son autonomie. Cette pédagogie accorde un rôle fondamental aux motivations de l'enfant, à ses intérêts, et en vertu de cela on doit laisser à l'enfant le libre choix de ses activités: l'environnement ne doit jouer qu'un rôle de stimulus. Les jeux, puisqu'on ne parle pas d'activités mais de jeux dans le cadre de cette pédagogie, ne doivent pas être structurés, c'est-à-dire que lors de leur déroulement, aucune intervention extérieure à l'enfant ne doit être faite. Celui-ci n'apprend pas en suivant un schéma d'apprentissage imposé par l'adulte, il n'apprend pas en se pliant aux règles de jeux de l'adulte, mais plutôt par l'activité même qu'il exerce à l'intérieur de ses jeux.

Au début de l'année, suite au stage de septembre, certains principes d'application de cette pédagogie prévalurent, principes qui furent révisés lors d'un stage en décembre: laisser à l'enfant le libre choix de ses activités sans jamais rien lui suggérer et ne jamais intervenir d'aucune façon dans le déroulement de ses jeux. Le rôle du parent et celui de la jardinière se résumaient ainsi à un rôle d'observation pure. Inévitablement, l'équipe de Maternelle-animation, quoiqu'intéressée à juste titre aux fondements de la Pédagogie du Jeu, se posait beaucoup de questions sur la pertinence de ce rôle. Lors d'un stage qui eut lieu vers Noël, on révisa les principes d'application qu'on avait dégagés lors du stage en septembre. On ne fit plus de l'observation une fin en soi mais un moyen pour mieux aider l'enfant dans sa propre démarche: au niveau du libre choix des activités, on conserva le principe de ne pas en imposer aux enfants mais, selon les circonstances, on pouvait leur suggérer des activités ou les aider à choisir. Au niveau du déroulement des activités, on peut déduire qu'un rôle plus actif qu'une observation non participante pouvait dès lors être conçu à l'intérieur même de la Pédagogie du Jeu.

Une pédagogie qui privilégie le jeu spontané de l'enfant est une pédagogie très intéressante et tient compte de ce que nous connaissons actuellement du développement de l'enfant. Pour être appliquée le mieux possible, elle exige cependant un long travail de réflexion à l'intérieur même d'une pratique, même pour ceux qui ont une formation d'éducateur. Il est inévitable que des erreurs soient faites, mais qu'il y ait erreurs ne veut pas du tout dire préjudices à l'enfant. Nous croyons, au contraire, qu'il est très important pour les enfants que les parents soient sensibilisés à ce type de pédagogie malgré les ajustements inévitables qu'ils auront à faire. L'essentiel est que les parents prennent conscience que le jeu, en soi, peut être éducatif. Cependant, de la même façon que l'équipe de Maternelle-animation a fait avec les parents, il ne s'agit pas de leur imposer ce type de pédagogie si leurs valeurs s'y opposent.

Cette présentation de l'approche pédagogique de Maternelle-animation était nécessaire pour aider à mieux comprendre, entre autres, les rôles que

les parents ont pu jouer lors des rencontres d'enfants, tels qu'ils ressortent de l'analyse des résultats du questionnaire.

4.3. *L'opinion des parents face à la Pédagogie du Jeu*

La formation des parents participant à Maternelle-animation est traitée à la section 7 du présent rapport. Toutefois, dans le cadre de la présente discussion sur la Pédagogie du Jeu, il apparaît pertinent de traiter ici d'un atelier qui a été tenu en début d'année dans le but de sensibiliser les parents à la façon d'animer les rencontres d'enfants et de les initier à différentes techniques (bricolage) ou à des activités à faire avec les enfants.

4.3.1. *L'atelier sur la pédagogie*

La quasi-totalité des répondants (91%) étaient présents à cet atelier pédagogique tenu en début d'année. Parmi ces personnes présentes, presque toutes (94%) indiquent y avoir pris connaissance de la Pédagogie du Jeu. En fait, la totalité des parents participants ont dû entendre parler de cette approche pédagogique, sans nécessairement toujours pouvoir la qualifier, comme en fait foi ce commentaire d'un parent: "Il aurait fallu savoir que c'était là une pédagogie particulière de laisser l'enfant décider de l'activité".

Par rapport à cet atelier, une grande majorité (76%) des parents se disent très satisfaits. L'information qui y fut donnée à propos de la Pédagogie du Jeu semble avoir été comprise "assez clairement" par une bonne majorité des répondants (93%), au moins à un des deux niveaux, pratique ou théorique, tel que l'indiquent les résultats suivants:

	%
. oui, pour les idées de base de la pédagogie	16
. oui, pour la façon de l'appliquer auprès des enfants	33
. oui, pour les deux	45
. non	6
TOTAL	100
EFFECTIF	87*

C'est particulièrement au niveau pratique que la Pédagogie du Jeu fut comprise suffisamment (78%); au niveau théorique, la proportion des parents est relativement plus faible (61%). Ces résultats peuvent paraître surprenants compte tenu de la façon dont avait été comprise la Pédagogie du Jeu par l'équipe de Maternelle-animation au début de l'année et du malaise que ressentait cette équipe face aux principes d'application qui en avaient été dégagés. Cependant, il ne s'agissait pas de les "respecter de façon absolue", ainsi que l'a souligné la responsable de Maternelle-animation. De plus, des jardinières ont nuancé cette conception de la pédagogie lors de l'atelier comme le prouve ce commentaire d'un parent qui fut très satisfait de celui-ci: "J'ai appris par cet atelier à écouter, à attendre l'enfant; à ne pas trop le bousculer tout en ayant une certaine discipline souple". Dans bien des cas aussi, des jardinières ont fait des mises en situation avec les parents pour mieux leur faire comprendre la dynamique du jeu de l'enfant, par exemple, la difficulté qu'il peut ressentir à se faire imposer par l'adulte des règles de jeu qui lui sont extérieures. A ce propos, voici un autre commentaire du parent précédemment cité: "L'atelier avait été bien préparé et la jardinière a bien su nous impliquer dans la Pédagogie du Jeu en nous faisant jouer comme nos enfants. L'étude de cette pédagogie fut donc plus facile à comprendre par la suite".

---

* Les effectifs attendus varient quelquefois de 1 ou 2 répondants; ces variations ne modifient cependant pas les tendances qui sont dégagées.

On a demandé aux parents s'ils auraient eu besoin d'un second atelier axé uniquement sur la pédagogie à employer auprès des enfants. La majorité des répondants (56%) indiquent ne pas avoir eu besoin d'un second atelier; 23% indiquent tout de même que cela leur aurait été très profitable:

	%
. énormément	8
. beaucoup	15
. moyennement	19
. un peu	23
. pas du tout	33
. N.R.	2
TOTAL	100
EFFECTIF	88

On leur a aussi demandé s'ils trouvaient plus important, lors de cet atelier, qu'on mette l'accent sur des activités spécifiques ou sur l'approche pédagogique à employer avec les enfants. La majorité des répondants (56%) trouvent que les deux points sont également importants; les autres parents se partagent entre deux alternatives: 23% attachent plus d'importance aux activités et 19% à l'approche pédagogique.

4.3.2. *L'opinion des parents*

Dès le début de l'année, une bonne majorité de répondants (60%) était déjà très favorable à la Pédagogie du Jeu; on observe tout de même, à la fin de l'année, une augmentation importante du taux de répondants très favorables à cette pédagogie (75%). Cette augmentation peut être due soit à l'évolution qu'a subie la Pédagogie du Jeu au cours de l'année, soit à l'expérience qu'ont dû prendre les parents et qui leur a fait éprouver l'efficacité ou l'intérêt de cette pédagogie. Voici la distribution des réponses à la question: "...Etiez-vous d'accord avec cette pédagogie?":

	Début d'année %	Fin d'année %
. énormément et beaucoup	60	75
. moyennement	34	18
. un peu	5	5
. pas du tout	1	2
TOTAL	100	100
EFFECTIF	86	87

Certains commentaires montrent bien la position que les parents ont pu prendre face à cette pédagogie et confirment aussi la diversité d'attitudes qu'ont pu avoir les jardinières face à la Pédagogie du Jeu, non seulement en début d'année mais même après le stage qui a eu lieu vers Noël:

premier commentaire:

"Je croyais que le fait de montrer ce que l'on sait déjà pourrait les aider davantage. Mais je me suis aperçu du contraire à mesure que les rencontres se déroulaient".

C'est par l'expérience que ce parent a éprouvé l'intérêt de cette pédagogie. De "moyennement d'accord" avec la Pédagogie du Jeu en début d'année, il est passé à "énormément d'accord" à la fin d'année.

second commentaire:

"Non (opinion défavorable face à la Pédagogie du Jeu à la fin de l'année), parce que je trouve que les enfants ne peuvent faire de choix d'activités car ils n'en ont suggérée aucune ou montrée. Ils sont libres mais seulement dans le jeu forcément".

Ce parent fait une réflexion très intéressante. Il a une juste conception de ce que pourrait être la Pédagogie du Jeu sans le savoir: le fait de laisser les enfants libres de leur choix d'activités n'implique pas qu'il ne faille rien leur suggérer, ni les initier à certaines activités.

troisième commentaire:

"Oui (opinion très favorable à la Pédagogie du Jeu en fin d'année) dans la mesure où les enfants sont réceptifs".

Ce commentaire rejoint celui de bien d'autres parents qui sont très favorables à la Pédagogie du Jeu mais qui considèrent qu'elle n'est pas applicable en toutes circonstances ou à tout enfant. Ces parents indiqueront qu'ils appliquent cette pédagogie "dans la mesure du possible" lors des rencontres d'enfants. Est-ce dû à une conception extrême et pas tout à fait adéquate de la Pédagogie du Jeu, à la réelle difficulté d'ajuster la théorie à la pratique ou à une intolérance face à toute situation où les enfants s'expriment plus librement, donc où ils sont forcément plus bruyants, etc. Des parents semblent effectivement vivre difficilement un certain désordre et la Pédagogie du Jeu entre pour eux en conflit avec une vision plus traditionnelle de l'école.

quatrième commentaire:

"Je trouve que ce terme (Pédagogie du Jeu) n'est pas assez précis comme contenu. Je suis d'accord que mon enfant apprend en jouant et que moi je peux être là pour guider et diriger son éveil".

Ce parent ne conçoit pas, à juste titre, une pédagogie du Jeu sans qu'il y ait intervention à un certain niveau de la part de l'éducateur. D'autres commentaires de parents pourraient aussi illustrer ces différents points de vue.(1)

---

(1) "J'ai apprécié que la jardinière insiste sur le respect de la personnalité de chacun des enfants et sur l'importance de donner à chacun la chance de faire valoir ses possibilités. Aussi, je crois davantage à l'efficacité de la Pédagogie du Jeu qu'à l'importance de structurer des activités pédagogiques. Il faut laisser à l'enfant le temps et la chance d'être enfant".

"Je suis d'accord avec les activités libres mais je crois qu'il faut aussi des activités dirigées selon le groupe d'enfants qu'on a à rencontrer".

(suite page suivante)

Jusqu'à quel point, les parents veulent-ils appliquer cette pédagogie? Dès le début de l'année, une très forte majorité de parents veulent l'appliquer au moins dans une certaine mesure, que ce soit pour les rencontres avec la jardinière (91%) ou pour les rencontres sans la jardinière (80%). On peut constater que les parents ont cependant plus tendance à vouloir l'appliquer avec la jardinière. On obtient sensiblement les mêmes résultats pour la période de fin d'année. Le tableau 11 présente les résultats pour les quatre types de rencontres: rencontres de début d'année avec la jardinière, rencontres de début d'année sans la jardinière, rencontres de fin d'année avec la jardinière et rencontres de fin d'année sans la jardinière. Très souvent, dans ce rapport, nous utiliserons cette expression "quatre types de rencontres" pour des raisons de commodité. Ce sera lorsque nous analyserons les résultats dans une perspective évolutive (détermination s'il y a eu ou non évolution entre les rencontres de début d'année et de fin d'année) et dans une perspective comparative (détermination s'il y a ou non des différences entre les rencontres faites avec la jardinière et sans la jardinière pour les deux périodes). Cependant, nous parlerons plutôt de première rencontre et dernière rencontre à la place de début d'année et fin d'année, car c'est ainsi que la plupart des questions ont été posées aux parents.

Dans l'ensemble, on peut dire que les parents étaient très favorables à la Pédagogie du Jeu et qu'ils ont voulu l'appliquer dans la mesure du possible lors des rencontres d'enfants.

"Je respecte le jeu et le choix des enfants mais je les dirige un peu".

"On devrait amener chacune des mères à avoir une pédagogie qui soit conforme avec sa nature personnelle. On ne peut appliquer ce à quoi on ne croit".

"C'est difficile de manier des enfants quand on est seule avec eux et qu'ils ne veulent pas faire la même chose ensemble, mais chacun séparément ou avec une activité différente".

Tableau 11

REPARTITION DES PARENTS SELON L'INTENSITE
AVEC LAQUELLE ILS ONT APPLIQUE LA PEDAGOGIE DU JEU
POUR LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

APPLICATION DE LA PEDAGOGIE DU JEU	DEBUT D'ANNEE		FIN D'ANNEE	
	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %
Totalement	43	20	39	25
Dans une certaine mesure	48	60	54	52
Un peu	8	13	6	13
Pas du tout	0	2	0	4
N.R.	1	5	1	6
TOTAL	100	100	100	100
EFFECTIF	83	80	83	79

4.4. *La préparation des rencontres d'enfants*

La préparation des rencontres d'enfants par les parents a pu prendre deux formes: la préparation telle quelle d'activités ou des discussions de ceux-ci avec la jardinière ou d'autres membres du groupe avant les rencontres. Il peut sembler contradictoire avec la Pédagogie du Jeu qu'il ait pu y avoir préparation des rencontres d'enfants, particulièrement en ce qui concerne la préparation d'activités. Cela ne l'est pas nécessairement, car, autant pour la préparation d'activités que pour les discussions, qui ont pu traiter entre autres de planification générale des rencontres, tout dépend

de la façon dont on intègre aux rencontres d'enfants ce qui a été prévu: laisse-t-on aux enfants la possibilité de faire ou non des activités qui ont été prévues? Les oblige-t-on ou non à se conformer à des règles pré-établies pour ces activités?... En fait, de préparer ou non les rencontres d'enfants dépend surtout de la personnalité de chacun: certains éducateurs, appliquant pourtant bien la Pédagogie du Jeu, peuvent se sentir plus à l'aise s'ils ont préparé les rencontres d'enfants. Il ne leur reste ensuite qu'à faire preuve de beaucoup de souplesse face à ce qu'ils ont préparé, en tenant compte des principes essentiels de la Pédagogie du Jeu. On pourrait s'attendre, cependant, à ce qu'à la fin de l'année un peu moins de parents aient eu besoin de préparer les rencontres, compte tenu de l'expérience acquise.

4.4.1. *La préparation d'activités*

Que ce soit au début ou à la fin de l'année, lors des rencontres avec ou sans la jardinière, au moins la moitié des parents ont préparé des activités. On remarque cependant, que pour les rencontres sans la jardinière, il y a une plus forte proportion de parents qui ont préparé des activités, surtout en début d'année. Ceci peut s'expliquer par le fait que des parents ont probablement plus de difficultés à animer une rencontre pour laquelle rien n'a été prévu, lorsqu'ils sont seuls plutôt qu'avec la jardinière. Le tableau 12 présente ces résultats.

Tableau 12

REPARTITION DES PARENTS SELON QU'ILS ONT PREPARE OU NON DES ACTIVITES, POUR LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

PREPARATION D'ACTIVITES	PREMIERE RENCONTRE		DERNIERE RENCONTRE	
	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %
Oui	54	75	53	65
Non	46	26	47	35
TOTAL	100	100	100	100
EFFECTIF	89	91	79	88

4.4.2. *Les discussions préalables aux rencontres*

Nous nous étions demandé jusqu'à quel point il y avait eu des discussions avec la jardinière dans les jours qui ont précédé les quatre types de rencontres. Pour les trois premiers types, environ la moitié des parents discutèrent avec la jardinière de la rencontre à venir. Ce pourcentage diminue sensiblement lors de la dernière rencontre sans la jardinière (39%). Le tableau 13 présente ces résultats.

Tableau 13

REPARTITION DES PARENTS SELON QU'ILS ONT EU OU NON DES DISCUSSIONS AVEC LA JARDINIERE DANS LES JOURS QUI ONT PRECEDE LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

DISCUSSIONS AVEC LA JARDINIERE	PREMIERE RENCONTRE		DERNIERE RENCONTRE	
	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %
Oui	56	60	49	39
Non	44	40	51	61
TOTAL	100	100	100	100
EFFECTIF	88	91	79	85

On constate que les discussions avec la jardinière ont été plus importantes pour les premières rencontres avec ou sans la jardinière que pour les dernières; ce fait étant sûrement dû au manque d'expérience des parents lors des premières rencontres. En ce qui concerne les dernières rencontres, que les discussions aient été plus importantes pour les rencontres avec la jardinière peut probablement s'expliquer, en partie du moins, par le fait que des jardinières ont pu précédé l'arrivée des enfants et discuté alors de la rencontre, avec les parents.

Pour les rencontres sans la jardinière, nous nous étions aussi demandé jusqu'à quel point des parents avaient pu en discuter avec le porte-parole de leur groupe ou avec d'autres parents, dans les jours qui ont précédé. Pour ces rencontres, les discussions avec d'autres membres du groupe ont pris beaucoup moins d'importance que celles avec la jardinière, particulièment en ce qui concerne la première rencontre sans la jardinière: environ 25% des parents ont discuté avec d'autres membres du groupe avant les deux

rencontres sans la jardinière comparativement à 60% et 39% de parents qui en ont discuté avec la jardinière, respectivement pour la première et la dernière rencontre sans la jardinière. Le tableau 14 présente ces résultats.

Tableau 14

REPARTITION DES PARENTS SELON QU'ILS ONT EU OU NON DES DISCUSSIONS AVEC D'AUTRES MEMBRES DU GROUPE DANS LES JOURS QUI ONT PRECEDE LES RENCONTRES SANS LA JARDINIERE

DISCUSSIONS AVEC D'AUTRES MEMBRES DU GROUPE	RENCONTRES SANS LA JARDINIERE	
	PREMIERE RENCONTRE %	DERNIERE RENCONTRE %
Oui, avec le porte-parole	7	5
Oui, avec un ou des parents du groupe	16	20
Oui, avec les deux	2	3
Non	75	72
TOTAL	100	100
EFFECTIF	91	86

4.5. *Le rôle des parents*

A ce sujet, trois questions ont été posées aux parents, et ce, pour les quatre types de rencontres. La première question concerne les comportements adoptés par les parents pendant le déroulement des activités; la deuxième est un prolongement de la première car elle raffine une des possibilités de réponses à cette question; la troisième concerne les comportements des parents par rapport à la façon dont se sont faits les choix d'activités lors des rencontres.

8.5.1. *Les comportements des parents pendant le déroulement des activités*

Le tableau 15 indique, pour les comportements des parents, une tendance pour les quatre types de rencontres: plus les comportements impliquent de directivité face aux activités des enfants, moins il y a de parents qui les adoptent. C'est ainsi que les plus forts taux de réponses sont liés soit au comportement d'observation sans intervention au niveau des jeux des enfants, soit à celui de participation à leurs jeux, et que les plus faibles sont liés soit au comportement de greffer aux jeux des enfants des activités ou exercices qui en sont des exploitations, soit à celui d'animer carrément des jeux.

Tableau 15

REPARTITION DES PARENTS SELON LEURS COMPORTEMENTS
LORS DU DEROULEMENT DES ACTIVITES,
POUR LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

COMPORTEMENTS DES PARENTS LORS DU DEROULEMENT DES ACTIVITES	PREMIERE RENCONTRE				DERNIERE RENCONTRE			
	AVEC JARDINIERE		SANS JARDINIERE		AVEC JARDINIERE		SANS JARDINIERE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Observation des enfants	55	63	47	57	35	43	41	48
Participation à leurs jeux	42	48	49	54	42	51	46	54
Echanges avec eux sur ce qu'ils font	40	46	44	48	32	39	33	39
Encouragements ou aide afin qu'ils poursuivent leurs activités	32	36	45	50	34	42	47	55
Greffe d'activités sur des jeux faits par les enfants	20	23	24	26	27	33	31	37
Animation de jeux	26	30	31	34	25	31	34	40
TOTAL (chaque réponse doit être considérée comme une question séparée)	--	--	--	--	--	--	--	--
EFFECTIF	80		91		82		85	

Le comportement qui a eu un taux de fréquence beaucoup plus élevé que les autres est celui d'observation des enfants, et ce, seulement pour la première rencontre avec la jardinière (63%); ce taux diminue sensiblement pour les autres rencontres, la participation aux jeux tendant à devenir le comportement le plus important. Que le comportement d'observation, le moins directif de tous, ait eu tant d'importance pour la première rencontre avec la jardinière, s'explique facilement si on se rappelle qu'en début d'année il était particulièrement privilégié par la concention de la Pédagogie du Jeu au point d'être le seul qui s'inscrivait à l'intérieur de celle-ci. Cependant, il est normal qu'une proportion plus faible de parents l'aient adopté lors de la première rencontre sans la jardinière, vu les difficultés qu'ils ont pu rencontrer lors de cette première rencontre dont ils étaient les seuls responsables.

Il y a tout de même près du tiers des parents qui n'ont pas adopté le comportement d'observation lors de la première rencontre avec la jardinière et près de la moitié qui ne l'ont pas adopté lors des trois autres types de rencontres, ce qui est beaucoup compte tenu de l'importance qu'il avait à l'intérieur de la Pédagogie du Jeu et de l'intérêt effectif de ce comportement lorsqu'il n'est pas conçu comme une fin en soi mais plutôt comme un moyen de mieux adapter ses interventions auprès des enfants. Cependant, il est très important d'apporter une précision: comme nous avions en fait demandé aux parents d'indiquer leurs comportements par ordre d'importance et que près de la moitié des répondants n'ont pas indiqué de second comportement, nous pouvons supposer que bien des parents ont pu avoir le comportement d'observation sans nécessairement le mentionner s'il n'était pas prédominant.

Selon les types de rencontres, les comportements d'échanges avec les enfants ou d'encouragement ont eu autant d'importance que ceux d'observation ou de participation aux jeux des enfants. On peut constater que le comportement d'encouragement a tendance à être beaucoup plus fréquent lors des rencontres sans la jardinière; de plus le comportement d'échanges avec les enfants a tendance à être plus fréquent lors des premières rencontres, alors

que le comportement d'exploitation des activités des enfants a tendance à surtout apparaître lors des dernières rencontres.

En résumé, même si le comportement d'observation n'a pas obtenu la faveur attendue, on constate que les parents ont effectivement cherché à appliquer, d'une certaine façon, la Pédagogie du Jeu car les comportements les plus directifs (greffer des activités ou exercices qui sont des exploitations des jeux des enfants et surtout animation de jeux) sont les moins importants. Rappelons qu'une juste conception de la Pédagogie du Jeu n'implique pas qu'il n'y ait aucune intervention mais plutôt que le comportement de base à partir duquel toutes les interventions devraient se faire soit celui d'observation.

4.5.2. *Les comportements des parents au niveau de l'animation de jeux*

Le comportement d'animation de jeux indiqué dans le tableau précédent a aussi fait l'objet d'une question spécifique. Nous voulions savoir, lorsque les parents animaient des jeux, si c'était surtout avec de grands groupes ou de petits groupes et s'ils faisaient surtout jouer aux enfants un rôle actif, comme dire des comptines ou faire des jeux de motricité, par exemple, ou un rôle plus passif, comme écouter raconter une histoire.

Dans le tableau 16, qui traite de ce point, on peut remarquer que le nombre de parents ayant eu telle attitude au niveau de l'animation de jeux est souvent plus grand que le nombre de parents qui ont indiqué avoir animé des jeux à la question précédente (voir le tableau précédent). La précision apportée plus haut à propos du comportement d'observation s'applique aussi au comportement d'animation de jeux: comme nous avions demandé aux parents, à la question précédente, d'ordonner leurs réponses selon un ordre de fréquence, et que près de la moitié des parents n'ont pas indiqué de second comportement, nous pouvons supposer que plusieurs parents ont pu animer des jeux sans nécessairement le mentionner si ce n'était pas un comportement prédominant. Cette supposition est d'ailleurs confirmée par

le nombre supérieur de parents qui indiquent avoir animé des jeux à la question dont nous nous occupons maintenant.

La plus grande proportion des parents qui ont animé des jeux concerne, pour les quatre types de rencontres, l'animation de jeux où L'ENSEMBLE des enfants ont joué un rôle ACTIF. Ce taux est cependant plus fort pour la première rencontre sans la jardinière que pour la première rencontre avec la jardinière, et il augmente encore pour les dernières rencontres avec et sans la jardinière. Le second comportement en importance est relié, pour les trois premiers types de rencontres, à l'animation de jeux où de petits groupes ou des individus, cette fois, ont joué un rôle ACTIF. On constate donc une tendance à animer des jeux où les enfants jouent un rôle actif et à surtout animer ce type de jeux avec de grands groupes.

Tableau 16

REPARTITION DES PARENTS SELON LEURS COMPORTEMENTS
AU NIVEAU DE L'ANIMATION DE JEUX,
POUR LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

COMPORTEMENTS DES PARENTS ENVERS L'ANIMATION DE JEUX	PREMIERE RENCONTRE				DERNIERE RENCONTRE			
	AVEC JARDINIERE		SANS JARDINIERE		AVEC JARDINIERE		SANS JARDINIERE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Avec de petits groupes ou des individus où ceux-ci ont joué un rôle actif	26	51	28	44	20	48	21	38
Avec de petits groupes ou des individus où ceux-ci ont joué un rôle passif	14	28	15	24	10	24	10	18
Avec l'ensemble des enfants où ceux-ci ont joué un rôle actif	30	59	43	68	33	79	43	77
Avec l'ensemble des enfants où ceux-ci ont joué un rôle passif	19	37	19	30	14	33	21	38
TOTAL (chaque réponse doit être considérée comme une question séparée)	--	--	--	--	--	--	--	--
EFFECTIF	51		63		42		56	

4.5.3. *Les comportements des parents au niveau du choix des activités*

Selon la Pédagogie du Jeu, on ne devait pas imposer d'activités aux enfants mais laisser à ceux-ci le libre choix de leurs jeux. Environ le quart seulement des parents ont choisi eux-mêmes des activités, pour les quatre types de rencontres. Les comportements les plus fréquents sont toujours liés soit au comportement de demander aux enfants d'indiquer les jeux qu'ils voulaient faire ou, tout simplement, au comportement de laisser les

enfants faire ce qu'ils voulaient. Le premier comportement prend cependant plus d'importance pour les premières rencontres tandis que les deux ont une importance sensiblement égale pour les dernières rencontres. Notons toutefois qu'une proportion assez importante de parents ont demandé aux enfants de choisir parmi des activités qu'ils leur proposaient, et ce, pour les quatre types de rencontres. Le tableau 17 présente ces résultats.

Tableau 17

REPARTITION DES PARENTS SELON LEURS COMPORTEMENTS
AU NIVEAU DU CHOIX DES ACTIVITES,
POUR LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

COMPORTEMENTS DES PARENTS POUR LE CHOIX DES ACTIVITES	PREMIERE RENCONTRE				DERNIERE RENCONTRE			
	AVEC JARDINIERE		SANS JARDINIERE		AVEC JARDINIERE		SANS JARDINIERE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Il a choisi lui-même des activités	17	23	23	25	17	27	21	24
Il a demandé aux enfants de choisir parmi des activités qu'il leur a proposées	25	34	42	45	26	41	33	38
Il a demandé aux enfants de lui indiquer des jeux qu'ils voulaient faire	47	64	47	51	33	52	47	53
Il a laissé les enfants faire ce qu'ils voulaient	42	57	41	44	35	55	44	50
TOTAL (chaque réponse doit être considérée comme une question séparée)	--	--	--	--	--	--	--	--
EFFECTIF	74		93		64		88	

4.6. *Le rôle de la jardinière*

Parmi les différents rôles que la jardinière pouvait jouer (conseiller, collaborateur, seul intervenant...), on a demandé aux parents d'indiquer quel était celui qui décrivait le mieux le rôle que la jardinière avait adopté lors des rencontres d'enfants qu'ils avaient faites ensemble. Le tableau 18 indique que ces rôles se sont beaucoup modifiés entre la première et la dernière rencontre avec les enfants. En effet, alors que seulement 40% des parents décrivent le rôle de la jardinière comme celui d'un collaborateur lors de la première rencontre, cette proportion atteint 61% pour la dernière rencontre. A l'inverse, les rôles de conseiller et de soutien ont diminué d'un peu plus de la moitié pour ne devenir caractéristiques du rôle des jardinières que pour 5% et 8% des parents. Le rôle d'intervenant principal, qui doit être compris comme un rôle où la jardinière doit être beaucoup plus active que les parents, ne décrit le rôle des jardinières que pour 24% des parents lors de la première rencontre et 17% des parents lors de la dernière rencontre.

Tableau 18

REPARTITION DES PARENTS SELON LE ROLE ADOPTE PAR LA JARDINIERE LORS DE LA PREMIERE ET DERNIERE RENCONTRE D'ENFANTS QU'ILS ONT FAITES ENSEMBLE

ROLE DE LA JARDINIERE	PREMIERE RENCONTRE %	DERNIERE RENCONTRE %
de conseiller	12	5
de soutien	20	8
de collaborateur	40	61
d'intervenant principal auprès des enfants	24	17
de seul intervenant auprès des enfants	3	4
autre(s)	1	5
TOTAL	100	100
EFFECTIF	84	77

En résumé, on peut dire qu'il y a effectivement eu évolution dans les rôles adoptés par la jardinière et ce, au profit du rôle de collaborateur qui a pris beaucoup plus d'importance à la dernière rencontre. Cependant, une certaine diversité des rôles demeure puisqu'à la dernière rencontre 39% des familles indiquent que la jardinière a adopté d'autres rôles que celui de collaborateur. On peut ainsi penser que les jardinières ont adapté leur rôle aux différents besoins des parents.

4.7. *La satisfaction des parents face à leur rôle et à celui de la jardinière*

Les parents sont en général très satisfaits du rôle de la jardinière, et ce, à la fois pour la première (88%) et la dernière rencontre avec elle (92%).

En ce qui concerne la satisfaction face à leur propre rôle lors de ces rencontres avec la jardinière, on constate que plus de la moitié des parents en sont très satisfaits à la fois pour la première (58%) et la dernière rencontre (74%).

Malgré cette augmentation de la satisfaction par rapport à leur rôle, entre la première et la dernière rencontre, il reste tout de même 26% des parents qui se disent insatisfaits à divers degrés (c'est-à-dire moyennement, peu ou pas du tout satisfaits) de leur rôle lors de la dernière rencontre. Pour certains, ces insatisfactions risquent d'être attribuables aux difficultés qu'ils auraient vécues en rapport avec le groupe d'enfants lui-même, et ceci indépendamment du rôle de la jardinière.(1) N'oublions pas que la plupart des parents ont à vivre une toute nouvelle expérience qui est celle d'être responsable de groupes d'enfants du moins à un certain niveau, même lorsque la jardinière est présente. Pour d'autres parents, 12% au plus, l'insatisfaction face à leur rôle peut être reliée, du moins en partie, à une insatisfaction ressentie face au rôle adopté par la jardinière par rapport à eux au moment des rencontres.

---

(1) Voir INFRA, p. 54.

A la question concernant la satisfaction des parents face à leur rôle lors des rencontres avec la jardinière, nous avions laissé un espace pour des commentaires. Nous en présentons deux qui sont représentatifs des commentaires qui ont été faits et qui vont dans le sens de l'analyse qui vient d'être présentée:

premier commentaire:

> Un parent moyennement satisfait de son rôle à la première rencontre avec la jardinière indique: "Lors de la première rencontre, je n'étais pas sûre de moi".

La raison de l'insatisfaction est bien attribuable à la propre relation du parent avec les enfants vécue sur le mode de l'insécurité. Ce parent a d'ailleurs gagné confiance en lui car à la dernière rencontre, il se dit très satisfait de son rôle. On voit d'autant plus que son insatisfaction était bien indépendante du rôle adopté par la jardinière, qu'il se dit énormément satisfait du rôle de celle-ci pour les deux rencontres.

second commentaire:

> Un parent, lui aussi moyennement satisfait de son rôle à la première rencontre avec la jardinière, indique: "Je préférais que ce soit la jardinière qui s'en occupe", c'est-à-dire que ce soit la jardinière qui intervienne principalement lors des rencontres.

L'insatisfaction de ce parent face à son rôle est indiscutablement reliée au rôle adopté par la jardinière, rôle qui inévitablement conditionne le sien. Ce parent, qui demeure moyennement satisfait de son rôle à la dernière rencontre, avait indiqué qu'il était moyennement satisfait du rôle de la jardinière, et ce, pour les deux rencontres: à la première rencontre, le rôle de celle-ci avait été celui de conseiller, et à la dernière rencontre, son rôle avait été celui d'un observateur. Ce parent aurait donc aimé

que la jardinière intervienne plus auprès des enfants que lui-même. Il répond pourtant, à une question suivante, qu'il n'a pas eu de difficultés lors de la première rencontre avec la jardinière: "Non (je n'en ai pas eu); étant donné que j'ai reçu la dernière (de mon groupe), ils (les enfants) étaient déjà habitués ensemble". L'insatisfaction de ce parent face à son rôle est donc reliée uniquement à son insatisfaction face au rôle de la jardinière et pas du tout à des difficultés personnelles qu'il aurait pu éprouver dans sa relation avec les enfants. Spécifions ici que, pour certains parents, l'insatisfaction face à leur rôle peut être reliée aux deux causes à la fois.

Les difficultés des parents lors des quatre types de rencontres

Comme nous venons de voir, en plus des questions concernant la satisfaction des parents face à leur rôle et à celui de la jardinière lors des rencontres d'enfants avec celle-ci, nous leur avons posé des questions se rapportant à leurs difficultés potentielles lors des rencontres d'enfants: ces questions concernaient à la fois les rencontres avec la jardinière et sans la jardinière. Les commentaires faits par les parents vont tout à fait dans le même sens que ceux relatifs à l'insatisfaction des parents face à leur rôle.

Tout d'abord, soulignons que 16% des répondants disent avoir eu des difficultés lors de leur première rencontre d'enfants avec la jardinière, proportion qui augmente à 23% pour la première rencontre d'enfants sans la jardinière.

Comme, pour la première rencontre d'enfants avec la jardinière, il y a moins de parents qui indiquent avoir eu des difficultés (16%) que de parents qui indiquent avoir été insatisfaits à divers degrés de leur rôle (42%), on peut à nouveau constater que l'insatisfaction des parents face à leur rôle n'est pas attribuable à une seule cause.

L'augmentation du pourcentage de parents qui ont éprouvé des difficultés pour la première rencontre d'enfants sans la jardinière, n'est pas très forte (7%). Même si les données n'indiquent pas si ce sont les mêmes parents ou non qui ont éprouvé des difficultés pour ces deux rencontres, nous pouvons dire que la première rencontre faite par les parents "sans" la jardinière ne semble pas avoir posé de problèmes à un nombre beaucoup plus élevé de parents que la première rencontre faite "avec" la jardinière. Rappelons que, pour tous les parents, ces deux rencontres devaient avoir lieu la même semaine.

Nous avons aussi demandé aux parents si les difficultés qu'ils avaient eues persistaient encore à la fin de l'année. Pour les rencontres avec la jardinière, 77% des parents qui avaient eu des difficultés lors de la première rencontre, ont indiqué ne plus en avoir ou beaucoup moins qu'avant pour la période de fin d'année; pour les rencontres sans la jardinière, c'est 60% qui ont indiqué ne plus en avoir ou beaucoup moins qu'avant pour la période de fin d'année.

Afin d'illustrer les difficultés rencontrées par les parents, nous voudrions présenter quelques-uns des commentaires qu'ils ont faits.

Premier commentaire:

"Je n'étais pas à l'aise, je ne savais pas du tout quoi faire et j'étais en même temps un peu gênée vis-à-vis la jardinière".

Ce parent indiquera, pour la fin de l'année, que ses difficultés persistent "un peu moins qu'avant" seulement. Celles-ci ne concernent pas tel quel le rôle joué par la jardinière lors des rencontres: en effet, ce parent a indiqué être "beaucoup" satisfait du rôle de celle-ci à la fois pour la première et la dernière rencontre avec elle. Si la jardinière est impliquée (en fait elle l'est, ainsi qu'il le souligne lui-même), ce n'est donc pas parce que le parent est insatisfait du rôle joué par celle-ci - qu'il ne remet aucunement en question, d'ailleurs - mais à cause de difficultés relationnelles probablement dues dans ce cas à une insécurité très forte du

parent, insécurité qui se traduit par de la timidité. Soulignons qu'au cours de l'année, la jardinière a probablement modifié son rôle, et ce, en fonction de la personnalité du parent; en effet, ce dernier indique qu'à la première rencontre la jardinière a eu un rôle de conseiller, et qu'à la dernière rencontre elle a eu un rôle d'intervenant principal. Ceci n'a pas empêché le parent d'éprouver encore des difficultés à la fin de l'année, quoique moindres.

second commentaire:

"Les enfants se disputaient pour le même jouet, il fallait intervenir pour que ce ne soit pas toujours le même qui ait le jouet".

Ce parent n'éprouve "plus du tout" de difficultés à la fin de l'année. Celles-ci sont uniquement reliées à la relation avec les enfants avant qu'il ait acquis une certaine expérience. D'ailleurs, ce parent indique bien qu'il est énormément satisfait du rôle de la jardinière, à la fois pour la première rencontre et la dernière, ainsi que de son rôle à lui pour ces deux rencontres. Dans ce cas, la jardinière avait adopté un rôle de soutien à la première rencontre et de collaborateur à la dernière.

troisième commentaire:

"Affrontement de différents caractères des enfants".
"Besoin d'ajouter des règlements au jeu alors que les enfants n'en avaient pas besoin".
"Peur de mal agir devant la timidité d'un enfant".

C'est la première fois qu'un parent fait part d'une difficulté reliée à l'application de la Pédagogie du Jeu dans un commentaire rattaché à la satisfaction de son rôle ou aux difficultés éprouvées lors de la première rencontre. Précédemment, nous avions indiqué que l'insatisfaction ressentie par les parents face à leur rôle pouvait être due au rôle adopté par la jardinière ou à la relation du parent avec les enfants, ou évidemment aux deux aspects conjugués. (Rappelons que, lorsque nous parlons du rôle de la jardinière dans ce texte, c'est toujours du rôle qu'elle a pu adopter par rapport

au parent dans la conduite des rencontres (conseiller, soutien, collaborateur, intervenant principal...) tel que le parent l'a perçu). Ici s'ajoute une autre dimension qui est celle de la difficulté d'application de la pédagogie, comme dans le commentaire précédent s'était ajoutée la dimension relationnelle entre le parent et la jardinière. Notons que ce parent est de façon évidente favorable à la Pédagogie du Jeu et que beaucoup de parents ont dû éprouver, comme lui, cette difficulté; cette difficulté, tout à fait normale, peut d'ailleurs être riche d'enseignement si une démarche adéquate est entreprise.

Ce parent fait aussi part de difficultés inhérentes à sa relation avec les enfants. Notons que face à ce type de difficultés, l'attitude d'un éducateur est nécessairement dépendante de ses principes pédagogiques. Ainsi, on peut chercher, face à une situation "d'affrontement des différents caractères des enfants", à tout faire rentrer dans l'ordre immédiatement comme on peut chercher à utiliser cette situation pour faire valoir le point de vue de chacun, par exemple, et aider les enfants à prendre conscience de ce que peut leur apporter la coopération (attitude sûrement privilégiée par une Pédagogie du Jeu).

Ce parent indique avoir beaucoup moins de difficultés qu'avant, à la fin de l'année. Il se dit "énormément" satisfait du rôle de la jardinière à la fois pour la première et la dernière rencontre. Quant à la satisfaction face à son propre rôle, il se dit "moyennement" satisfait pour la première rencontre avec la jardinière et "beaucoup" satisfait pour la dernière.

quatrième commentaire:

> "Difficultés de m'adapter aux jeux suggérés par la jardinière et les enfants: cris, courses, tapage, etc. Les enfants ont pas de contrôle aux activités".

Les propos de ce parent dénotent une conception pédagogique éloignée de celle de la Pédagogie du Jeu. Ses difficultés auraient probablement été moins aigües s'il avait pu accorder de l'importance à la libre expression

des enfants même si celle-ci se manifeste par moments par du tapage. Ce parent dit éprouver beaucoup moins de difficultés qu'avant à la fin de l'année pour les rencontres avec la jardinière. Cependant, il se dit "un peu" satisfait du rôle de la jardinière à la fois pour la première et la dernière rencontre, et "pas du tout" satisfait de son rôle lors des deux rencontres. Il indique que la jardinière a eu un rôle de "seul intervenant auprès des enfants" pour les deux types de rencontres et commente ainsi son insatisfaction face à son propre rôle: "la jardinière prend la responsabilité du groupe (d'enfants)". On peut penser que, si ce parent éprouve beaucoup moins de difficultés qu'avant, c'est sur le plan de sa relation avec les enfants car son insatisfaction demeure identique à la fin de l'année tant pour le rôle de la jardinière que pour le sien.

Pour terminer, nous aimerions indiquer le commentaire d'un parent relatif cette fois-ci à des difficultés éprouvées lors de la première rencontre SANS la jardinière:

cinquième commentaire:

"Le problème était que nous avions un nouveau-né et qu'il a été malade".

Effectivement, même si le fait d'avoir de jeunes enfants à la maison n'a pas empêché l'inscription de nombreux parents, cela peut poser un problème particulièrement lorsque ce parent est seul responsable de la rencontre. Ce parent indique, cependant, pour la fin de l'année, que ses difficultés persistent "beaucoup moins qu'avant". Mais il en a encore car:

"C'est que le bébé pleure parce que c'est trop bruyant".

4.8. *L'après des rencontres d'enfants*

Cette section ne devrait concerner que les rencontres d'enfants avec la jardinière; nous l'appréhenderons, cependant, d'une façon plus large en

s'intéressant aux besoins potentiels que les parents ont pu avoir suite aux rencontres qu'ils ont faites sans la jardinière.

4.8.1. *L'après des rencontres d'enfants avec la jardinière*

La durée des discussions

L'équipe de Maternelle-animation avait fixé une période d'une demi-heure pendant laquelle la jardinière devait demeurer avec le parent après le départ des enfants. Comme la durée des rencontres d'enfants était de deux heures, elles devaient, le matin, commencer à 9 heures afin que le parent ait suffisamment de temps disponible pour discuter avec la jardinière; pour l'après-midi, le début des rencontres avait été fixé à 1 heure.

Nous avons demandé aux parents combien de temps en général durait leur rencontre avec la jardinière après le départ des enfants. Pour le plus grand nombre de parents (48%), les rencontres avec la jardinière ont duré au moins une demi-heure. Pour 11% des parents, la jardinière est même restée 45 minutes et plus (le maximum indiqué ayant été de 90 minutes). Cette durée d'une demi-heure apparaissait à l'équipe de Maternelle-animation, dès le début de l'année, comme un temps suffisant pour que la rencontre soit efficace.

Les autres parents (41%) indiquent que le temps consacré à discuter avec la jardinière à la suite d'une rencontre avec les enfants variait de 10 minutes (5%) à 25 minutes. Même si ces durées sont un peu courtes pour faire le point, il est probable que, dans plusieurs cas, cela correspondait aux besoins des parents qui pouvaient avoir un intérêt moins marqué que d'autres pour ces rencontres. De plus, sans avoir de données précises sur ce sujet, il est certain que pour les rencontres du matin les jardinières pouvaient avoir certaines difficultés liées à l'horaire et à l'obligation de se déplacer d'une maison à une autre. Cependant, dans certains cas, les jardinières ont pu rencontrer les parents avant l'arrivée des enfants, et avec le temps de rencontre après le départ des enfants, cela a pu finalement totaliser une demi-heure.

De plus, par rapport à ces rencontres, nous avons demandé aux parents s'ils trouvaient que la jardinière restait un temps adéquat avec eux en général. 79% des parents trouvent que le temps de rencontre était adéquat, 8% ne le trouvent pas assez long et 1% le trouve trop long (il y a 12% de non-répondants). Cette appréciation n'est pas liée à la durée, car des parents ayant passé plus de 45 minutes avec la jardinière ont trouvé le temps insuffisant alors que d'autres qui n'ont passé que 15 minutes l'ont trouvé trop long.

Enfin, nous avons demandé aux parents s'ils considéraient que la présence de la jardinière après le départ des enfants était essentielle. Une grande majorité de parents (79%) considère que cette présence est moyennement ou très importante, tel que l'indiquent les réponses suivantes:

	%
. énormément	31
. beaucoup	33
. moyennement	15
. un peu	5
. pas du tout	5
. N.R.	11
TOTAL	100
EFFECTIF	99

Nous n'avons aucun commentaire des parents qui permettrait d'expliquer pourquoi 10% des parents n'attachent que peu ou pas d'importance à cette période de discussion. Il serait important qu'au cours de l'année, les jardinières et les parents puissent faire le point sur la façon d'utiliser ce temps qui est essentiel au programme Maternelle-animation puisqu'il permet de solutionner, au jour le jour, les petites difficultés rencontrées, et, à plus long terme, de planifier le contenu des différents ateliers de formation en fonction des besoins identifiés.

Le contenu des discussions

Lors de ces rencontres individuelles entre le parent et la jardinière, l'équipe de Maternelle-animation s'était proposée, entre autres, de discuter avec les parents de la Pédagogie du Jeu afin de les aider à mieux saisir son intérêt et à la mieux comprendre. Nous avons posé deux questions aux parents:

- Préfèrent-ils que la jardinière aborde des sujets de discussion ou que ce soit eux, ou encore les deux?
- Quel(s) sujet(s) trouvent-ils ou trouveraient-ils important(s) d'aborder lors de cet échange avec la jardinière?

A la première question, une très grande majorité de parents (75%) indiquent qu'ils préfèrent que ce soit les deux qui abordent des sujets de discussions; 5% préfèrent que ce soit seulement eux-mêmes (il y a 11% de non-répondants sur un total de 99).

A la seconde question, le sujet de discussion qui regroupe le plus grand nombre de parents (69%) est le suivant: "le comportement de leur enfant lors de la rencontre et/ou lors des rencontres chez les autres parents du groupe".

Le second sujet en terme de fréquence est double (en effet, il y a deux sujets de discussion qui ont des fréquences semblables): c'est celui qui se rapporte au "comportement des différents enfants du groupe lors de la rencontre et/ou lors des rencontres chez les autres parents du groupe" (44%) et celui qui se rapporte au "journal de bord" (46%). Cependant, en terme d'ordre d'importance, le sujet qui se rapporte au comportement des différents enfants du groupe est considéré comme plus important par beaucoup plus de parents que le sujet qui se rapporte au journal de bord.

Ensuite viennent, avec des fréquences semblables, les sujets se rapportant au "rôle d'éducateur du parent face à son enfant" (33%) et à leur "prochaine rencontre d'enfants sans la jardinière" (34%). Le tableau 19 donne l'ensemble des résultats.

Tableau 19

REPARTITION DES PARENTS SELON QU'ILS TROUVENT
LES SUJETS SUIVANTS DE DISCUSSIONS IMPORTANTS

SUJETS	%
leur croissance personnelle	16
leur rôle d'éducateur face à leur enfant	33
des notions générales sur la pédagogie ou l'éducation des enfants	28
le comportement de leur enfant...	69
le comportement des différents enfants du groupe...	44
leur prochaine rencontre d'enfants sans la jardinière	34
leur prochaine rencontre d'enfants avec la jardinière	23
le journal de bord	46
TOTAL (chaque réponse doit être considérée comme une question séparée)	--
EFFECTIF	99

Du point de vue des parents, que le sujet de discussion de beaucoup le plus important soit celui du comportement de leur enfant n'est pas pour nous étonner car c'est avant tout pour ce motif que les parents se sont inscrits à Maternelle-animation et que, de manière générale, les parents s'intéressent toujours au comportement de leur enfant dans différentes situations et aiment connaître la perception d'autres personnes qu'eux.

4.8.2. *L'après des rencontres d'enfants sans la jardinière*

Les jardinières n'étant forcément pas présentes après ces rencontres d'enfants, nous nous sommes demandé si les parents éprouvaient le besoin,

le jour même ou dans les jours qui suivaient, de discuter avec elle ou avec d'autres parents du groupe de la rencontre qu'ils venaient de faire. Rien d'officiel n'était prévu à ce niveau et, dans plusieurs cas, les parents ne pouvaient rencontrer la jardinière que quelques semaines plus tard (un parent reçoit en général toutes les six semaines et il n'y a que quelques réunions de parents au cours de l'année). Voici comment se répartissent les réponses des parents aux questions où nous leur demandions s'ils avaient parlé, le jour même ou dans les quelques jours qui avaient suivi, de la première rencontre d'enfants qu'ils avaient faite sans la jardinière ainsi que des rencontres suivantes:

	Première rencontre %	Rencontres suivantes %
. oui, avec la jardinière	28	30
. oui, avec un ou plusieurs parents du groupe	23	27
. oui, avec le porte-parole	7	4
. non	39	35
TOTAL (les trois premières réponses doivent être considérées comme des questions séparées)	--	--
EFFECTIF	99	99

Il y a donc 39% et 35% des parents qui n'en ont pas parlé dans le cadre de Maternelle-animation, respectivement pour la première rencontre et les rencontres suivantes sans la jardinière. Quant aux parents qui en ont parlé, c'est surtout avec la jardinière et d'autres parents du groupe, et ce, pour les deux catégories de rencontres. Le rôle du porte-parole en tant que tel ne semble pas avoir eu d'importance à ce niveau. Spécifions que pour chaque groupe, il y a un parent élu porte-parole lors de la première réunion des parents inscrits à Maternelle-animation, réunion qui a lieu avant le début des rencontres d'enfants.

Nous avons demandé aux parents qui n'avaient pas parlé de leur première rencontre d'enfants sans la jardinière dans les quelques jours qui ont suivi, s'ils auraient aimé le faire, avec la jardinière ou avec d'autres. Près de la moitié de ces parents (44%) indiquent qu'ils auraient aimé en parler avec la jardinière et un peu plus du tiers indiquent qu'ils auraient aimé en parler avec d'autres (c'est-à-dire des parents du groupe). De plus, la grande majorité de ceux qui ont exprimé ce besoin indiquent que s'ils n'en ont pas parlé même s'ils en éprouvaient le besoin, c'est que rien de précis n'avait été prévu à ce niveau.

Pour terminer, indiquons que 40% des parents trouvent très important de pouvoir discuter avec la jardinière dans les quelques jours qui suivent de toutes ou presque toutes les rencontres d'enfants qu'ils font sans elle, que 26% des parents trouvent très important de pouvoir en discuter avec elle mais seulement pour la première rencontre d'enfants qu'ils font seuls, et que 27% ne trouvent pas cela très important pour aucune de ces rencontres (il y a 7% de non répondants). Il y a donc un important besoin de suivi exprimé par de nombreux parents pour les rencontres d'enfants qu'ils font sans la jardinière.

5. LES OUTILS PEDAGOGIQUES POUR LES PARENTS ET LE MATERIEL PEDAGOGIQUE POUR LES ENFANTS

Le journal de bord et le guide d'activités de Maternelle-animation ont constitué les outils pédagogiques pour tous les parents; de plus, il a pu y avoir des lectures suggérées par les jardinières. Quant au matériel pédagogique pour les enfants, il était constitué de matériel de bricolage, de jeux et de livres.

5.1. Les outils pédagogiques pour les parents

le journal de bord

Un journal de bord existe pour chaque groupe d'enfants: chaque fois qu'un parent du groupe faisait une rencontre d'enfants, seul ou avec la jardinière, il devait faire part de ses observations à propos de la rencontre à l'intérieur de ce journal. Par ailleurs, il était bien spécifié que le journal ne devait pas être utilisé pour y indiquer le déroulement chronologique, c'est-à-dire l'"horaire" des rencontres, mais plutôt pour parler du déroulement des rencontres en fonction de la place qu'avait occupé le jeu à l'intérieur de celles-ci et des choix de jeux faits par les enfants. Quant aux autres sujets d'observation qui pouvaient y être notés, ils avaient trait aux relations des enfants entre eux, aux comportements particuliers d'enfants et au climat général des rencontres. En général, les parents devaient remplir le journal de bord sans l'aide des jardinières, mais si ceux-ci en éprouvaient le besoin, les jardinières pouvaient les aider à le remplir lorsqu'ils faisaient des rencontres ensemble. Les jardinières se réservaient aussi la possibilité d'indiquer leurs propres observations en les signant de leur nom.

Nous avons demandé aux parents s'ils trouvaient important que le journal de bord existe et s'il était difficile pour eux de le remplir.

La majorité des parents (56%) trouvent très important que ce journal existe et 25% trouvent que c'est moyennement important. Dans l'ensemble, les parents accordent donc de l'importance au journal de bord. Ce qui semble le plus intéresser les parents, ce sont, en premier, les observations concernant le comportement de leur enfant lors des rencontres chez les autres parents du groupe, et, en second, les observations concernant le comportement des autres enfants du groupe lors de ces rencontres.

Une très grande majorité de parents (72%) indiquent qu'ils ne trouvent pas difficile de remplir le journal de bord. Cependant, comme le quart des parents (25%) indiquent avoir une certaine difficulté à remplir ce journal, il est important que les jardinières prévoient assurer un certain support.

Le guide d'activités

L'équipe de Maternelle-animation a remanié son guide d'activités pour l'année 1979-80 en tenant compte de la nouvelle pédagogie qu'elle voulait adopter. Elle a décidé de ne garder de son ancien guide que les activités se prêtant le plus à ce type de pédagogie. Elle a même, un temps, remis en question l'existence d'un guide d'activités car elle concevait que pour appliquer la Pédagogie du Jeu, il ne fallait pas préparer d'activités et alors, pourquoi un guide d'activités? Cependant, les jardinières décidèrent de conserver le guide d'activités car elles ne voulaient pas "imposer" cette pédagogie aux parents, pas plus qu'elles ne voulaient obliger les parents à "observer" durant les rencontres d'enfants. De plus, elles prévoyaient que des parents, même favorables à la Pédagogie du Jeu, pourraient se sentir fort insécures, du moins au début, s'ils n'avaient rien pour les aider à préparer des activités pour les rencontres qu'ils allaient faire seuls.

La presque totalité des parents (90%) ont lu le guide d'activités (il y a 5% de non-répondants). Plus du tiers l'ont utilisé pour préparer des activités lors de leurs premières rencontres (35% pour la première rencontre

avec la jardinière et 40% pour la première rencontre sans la jardinière), ainsi qu'on peut le voir d'après le tableau 20.

Tableau 20

REPARTITION DES PARENTS SELON QU'ILS ONT OU NON PREPARE DES ACTIVITES, POUR LES QUATRE TYPES DE RENCONTRES

PREPARATION D'ACTIVITES	PREMIERE RENCONTRE		DERNIERE RENCONTRE	
	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %	AVEC JARDINIERE %	SANS JARDINIERE %
oui, à partir du guide d'activités	12	23	5	8
oui, autrement	19	34	34	42
oui, les deux	23	17	14	15
non	46	26	47	35
TOTAL	100	100	100	100
EFFECTIF	89	91	79	88

Il y a une nette diminution de l'utilisation du guide d'activités pour la dernière rencontre avec et sans la jardinière: moins du quart des parents l'ont utilisé pour celles-ci (19% pour la dernière rencontre avec la jardinière et 23% pour la dernière rencontre sans la jardinière). Ces taux sont tout de même relativement importants pour la période de fin d'année, mais rappelons qu'ils ne nous apparaît pas nécessairement contradictoire de préparer des activités à l'intérieur de la Pédagogie du Jeu: tout dépend plutôt de la façon dont elles sont insérées dans les rencontres, c'est-à-dire si on les impose ou non aux enfants, si on leur demande ou non de suivre des règles toutes faites, etc. Mais ce sujet est trop complexe pour qu'on puisse le traiter dans le cadre de ce rapport, et déborde d'ailleurs les limites de celui-ci.

Le guide d'activités comprend plusieurs sections correspondant à différents champs d'activités, et chaque section est précédée d'une présentation plus ou moins longue contenant, entre autres, des réflexions d'ordre éducatif général à propos du champ en question. Nous avons demandé aux parents ce qui leur avait été utile et voici comment se répartissent leurs réponses:

	%
. les notes ou commentaires du début de chaque bloc d'activités	45
. les suggestions d'activités de langage	36
. les comptines, rondes et/ou chansons	41
. les suggestions d'activités physiques	45
. les suggestions d'activités sensorielles	29
. les suggestions d'activités d'arts plastiques	54
. rien ne m'a été utile	9
TOTAL (les six premières réponses doivent être considérées comme des questions séparées)	--
EFFECTIF	89

Ce sont, en premier, les suggestions d'activités d'arts plastiques (54%) et, en second, à la fois les notes ou commentaires (45%) et les suggestions d'activités physiques (45%) qui furent utiles au plus grand nombre de parents. Viennent peu après les comptines, rondes et/ou chansons (41%). Ici aussi, nous avions demandé aux parents d'indiquer un ordre d'importance et les remarques faites précédemment pour les questions où nous avions demandé d'ordonner les réponses, s'appliquent à nouveau.

Que les notes ou commentaires au début de chaque bloc d'activités prennent relativement d'importance, indique un intérêt des parents pour des questions d'ordre éducatif plus général. Quant à l'importance des suggestions d'activités d'arts plastiques, elle est à relier au fait que ces activités sont très appréciées par les enfants, et que pour chaque rencontre

d'enfants, il y avait en permanence une boîte de bricolage disponible pour ceux-ci, comme nous verrons un peu plus loin.

Les lectures

Nous avions demandé aux parents si on leur avait suggéré des lectures (textes, livres...) à faire, à part celle du guide d'activités. Un peu plus de la moitié des parents (53%) indiquent qu'on leur en a suggérées et 72% de ceux-ci ont effectivement lu. Parmi ceux à qui on n'a pas suggéré de lectures (35%), il y en a 31% qui ont tout de même lu. En tout, il y a 49% des parents qui ont lu autre chose que le guide d'activités, qu'on leur ait ou non recommandé des lectures. Ces résultats indiquent donc un besoin d'outils pédagogiques à ce niveau. Voici, dans le tableau 21, les résultats tels qu'ils furent obtenus.

Tableau 21

REPARTITION DES PARENTS
SELON QU'ON LEUR A SUGGERE DES LECTURES OU NON
ET ATTITUDES DE CEUX-CI ENVERS LES LECTURES

SUGGESTIONS DE LECTURES ET ATTITUDES DES PARENTS	%
oui, et j'ai lu	38
oui, mais je n'ai pas lu	15
non, mais j'ai lu	11
non, et je n'ai pas lu	24
N.R.	12
TOTAL	100
EFFECTIF	99

De plus, 56% des parents trouvent qu'il est très important qu'on leur suggère des lectures et 22% trouvent cela moyennement important. Ces résultats confirment les précédents en montrant qu'il y a bien un besoin de lectures chez bon nombre de parents. Comme le pourcentage de parents qui trouvent très important qu'on leur suggère des lectures (56%) est plus élevé que celui des parents qui ont lu (49%), on peut en déduire qu'il y a un certain nombre de parents qui auraient aimé lire et qui ne l'ont pas fait parce qu'aucune lecture ne leur avait été suggérée.

5.2. *Le matériel pédagogique pour les enfants*

la boîte de bricolage

Il y a une boîte de bricolage par groupe et celle-ci circule toute l'année à l'intérieur du groupe en suivant les déplacements des enfants. Les boîtes de bricolage ont le même contenu pour tous les groupes: peinture aux doigts, gouache, pinceaux, nappe, crayons feutre, craies de cire, ciseaux, colle, bâtonnets, essuie-pipes, poinçon, brocheuse, cartons de couleur, papier de soie, papier à dessin (feuilles d'informatique). La très grande majorité (86%) des parents sont satisfaits du matériel de la boîte de bricolage.

C'est le porte-parole de chaque groupe qui est chargé de l'entretien de la boîte de bricolage et qui doit voir s'il manque du matériel qu'alors la jardinière achètera. Spécifions que tout le matériel est acheté en août mais que chaque jardinière dispose d'un budget annuel de 200,00$ pour remplacer du "matériel périssable" et aussi pour acheter du matériel selon "des besoins spécifiques de leurs groupes ou pour des sorties, excursions, fêtes, etc."(1)

---

(1) BERIAULT, Hélène (1980). Maternelle-animation. Centraide. Québec. p. 4.

Les boîtes de jeux

Il y a aussi une boîte de jeux par groupe mais, comme leur contenu n'est pas identique, celle-ci ne circule pas qu'à l'intérieur d'un groupe, mais circule à l'intérieur de tous les groupes d'une jardinière. Il existe en tout huit types de boîtes de jeux qui regroupent des jeux de différentes catégories: il y a la boîte de jeux de rôle et de l'épicerie, celle des moyens de transport et des jeux d'eau, celle des instruments de musique, celle des jeux psycho-moteurs, la boîte des jeux de ferme et de zoo, celle de menuiserie, celle de déguisement et enfin celle d'éveil scientifique. Une jardinière a toujours des boîtes de jeux de différentes catégories et elle change les boîtes de groupe toutes les deux ou trois semaines. Comme un groupe se réunit deux fois la semaine, les enfants vont utiliser les jeux d'une même boîte de quatre à six fois, lorsque leurs rencontres ont lieu à l'intérieur. Comme les mêmes types de boîtes n'ont pas les mêmes jeux, un échange entre jardinières est aussi prévu au milieu de l'année.

C'est en septembre que les jeux ont été répartis dans les boîtes selon les catégories. Mais il semble que, pour ne pas imposer des activités du même type à tous les enfants d'un groupe, on ait décidé assez vite de mélanger le contenu des différentes boîtes. Ainsi, dans toutes les boîtes, il y aurait toujours deux ou trois casse-têtes, des jeux de loto ou de domino et des jeux de construction. 75% des parents sont satisfaits du matériel des boîtes de jeux.

Pour terminer, spécifions que chaque jardinière a six paires de raquettes pour les excursions avec les enfants en hiver ainsi que trois à six carpettes pour les glissades.

Les livres

Une jardinière qui s'occupe de 42 enfants (7 groupes de six) a une cinquantaine de livres à la disposition de ses enfants. Les livres leur sont prêtés. Ils circulent à l'intérieur de tous les groupes d'une jardinière et, comme pour les boîtes de jeux, un échange de livres entre jardi-

nières est prévu au milieu de l'année. Cependant, selon la responsable des jardinières, les livres étaient "trop vieux" et le budget était insuffisant pour les renouveler; 64% des parents se disent tout de même satisfaits des livres.

6. LA FORMATION DES PARENTS

La formation des parents inscrits au programme Maternelle-animation a été assurée, d'une part, par les deux premières réunions de parents qui ont eu lieu en septembre avant que ne débutent les rencontres d'enfants et, d'autre part, par les rencontres individuelles entre parents et jardinières qui avaient lieu après le départ des enfants et par les réunions de parents qui ont eu lieu en cours d'année.

Les deux premières réunions furent une réunion d'information et un atelier. Lors de la première réunion, il fut question de l'horaire des rencontres, du transport, des rôles (de l'animateur, du parent et du porte-parole), du matériel pédagogique pour les enfants, du journal de bord, des guides d'activités et de quelques autres points. On y planifia aussi le contenu de l'atelier qui suivit peu de temps après et on en fixa la date. De l'atelier, nous en avons déjà parlé dans ce rapport. Lors de cet atelier où il fut question de la façon de travailler avec les enfants, les parents devaient manipuler du matériel (initiation aux activités d'arts plastiques et autres) et, dans certains cas, effectuer des jeux de rôle ou mises en situation afin d'être introduits à la Pédagogie du Jeu. Pour certains groupes de parents, cette pédagogie leur fut seulement présentée par les jardinières sans qu'il y ait jeux de rôle.

Les autres réunions ont eu lieu en cours d'année, c'est-à-dire une fois les rencontres d'enfants commencées; ces réunions, appelées réunions de cuisine, ont eu lieu trois fois dans l'année: il y eut une réunion fin novembre, une autre vers la fin janvier et une troisième vers la mi-avril.

Il y a donc trois types de réunions: des réunions d'information où la jardinière informe les parents, des ateliers où les parents font des manipulations et/ou des jeux de rôle et des réunions de cuisine où il y a des discussions de groupe. Dans une même réunion, il peut y avoir des activités de type différent mais la réunion sera nommée d'après l'activité qui va prédominer.

En général, une réunion dure deux heures, au maximum deux heures et demie. Pour les réunions d'information et les ateliers, les jardinières peuvent regrouper certains de leurs groupes si elles le désirent; quant aux réunions de cuisine, elles sont supposées toujours se faire avec un seul groupe de parents pour permettre plus de discussions. Idéalement, toutes les jardinières essaient de poursuivre les mêmes objectifs dans leurs réunions de cuisine et de traiter des mêmes thèmes; cependant, comme elles veulent aussi répondre aux besoins des parents et que, pour ce faire, elles communiquent avec eux avant les réunions pour savoir s'il y a des points dont ils veulent discuter, il peut arriver que le contenu de ces réunions soit différent. Les dates des réunions qui ont lieu en cours d'année, font l'objet d'une attention spéciale afin que, d'une part, tous les parents aient pu faire une rencontre d'enfants et que, d'autre part, les réunions ne coïncident pas au jour d'accueil des mêmes parents. En principe, toutes les jardinières font leurs réunions la même semaine avec tous leurs groupes. Comme il y a eu trois réunions en cours d'année, il y a eu trois semaines où les jardinières n'ont pas fait de rencontres avec les enfants; les mères dont c'était le tour de recevoir avaient le choix de faire ou non la seconde rencontre d'enfants de la semaine. En cas de maladie ou de stage de la jardinière, les parents ont le choix de faire ou non la première rencontre de la semaine.

Nous ne parlerons pas ici des rencontres individuelles entre parents et jardinières dont nous avons déjà parlé dans ce rapport et, à propos des réunions de parents, nous n'élaborerons pas sur la seconde réunion de début d'année car elle a déjà été traitée dans la section 5 de ce rapport.

6.1. *La réunion d'information des parents inscrits*

A la réunion d'information des parents inscrits qui eut lieu en début d'année, 93% des parents étaient présents. Même si les parents étaient surtout des mères, quelques pères (8%) ont participé à cette réunion. La grande majorité des répondants présents à cette réunion (87%) en ont été très satisfaits, tel qu'on peut le voir d'après les résultats suivants:

	%
. énormément	32
. beaucoup	55
. moyennement	11
. un peu	2
. pas du tout	0
TOTAL	100
EFFECTIF	90

Lors de cette réunion, on décida de qui serait le porte-parole de chaque groupe. Celui-ci a un rôle au niveau de l'entretien du matériel et sert d'intermédiaire entre la jardinière et les parents, transmettant toute information pertinente. 84% des parents trouvent important qu'il y ait un porte-parole (il y a 8% de non-répondants). En majorité, les parents considèrent que ce rôle devrait être rempli par la même personne tout au long de l'année. Cependant, la moitié des parents qui sont eux-mêmes porte-parole pensent le contraire, peut-être parce qu'ils trouvent cette tâche un peu lourde.

6.2. *Les réunions de cuisine*

Rappelons qu'il y a eu trois réunions en cours d'année pour les parents et que toutes trois furent des réunions de cuisine. 79% des parents trouvent qu'il y a eu suffisamment de réunions en cours d'année, 17% trouvent qu'il n'y en a pas eu assez et personne ne trouve qu'il y en a eu

trop (il y a 4% de non-répondants). Ceci indique que les parents ressentent un besoin d'avoir ces réunions.

La grande majorité des parents (71%) sont très satisfaits des réunions auxquelles ils ont assisté en cours d'année, tel qu'on peut le voir d'après les résultats suivants:

	%
. énormément	27
. beaucoup	44
. moyennement	20
. un peu	4
. pas du tout	1
. N.R.	4
TOTAL	100
EFFECTIF	99

Nous avons demandé aux parents quels sujets ils trouvaient important de traiter lors de ces réunions de cuisine qui doivent laisser une grande place aux discussions: les sujets choisis par le plus grand nombre de parents sont "les problèmes concrets reliés à ce qui se passe pendant les rencontres d'enfants" (74%) et "la pédagogie à employer auprès des enfants ou leur rôle d'animateur en général" (75%). Cependant, si on tient compte de l'ordre d'importance que les parents ont indiqué, c'est seulement le premier sujet qui est de loin considéré comme le plus important par le plus grand nombre de parents. Pour le reste, 50% des parents mentionnent "les activités spéciales à préparer" ce qui peut être la préparation de la fête de Noël ou de sorties, 44% des parents mentionnent "des notions générales sur l'éducation des enfants" et 34% indiquent "les problèmes d'ordre pratique comme les problèmes liés au transport, au matériel, etc."

Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, il pouvait y avoir d'autres types d'activités que des discussions à l'intérieur des réunions de cuisine. Comme les jeux de rôle étaient une technique privilégiée par l'équipe

Maternelle-animation, nous nous sommes demandé à quel point des jeux de rôle avaient été faits, que ce soit lors de l'atelier de début d'année ou en cours d'année: 43% des parents indiquent qu'il y a eu une fois des jeux de rôle, 15% indiquent qu'il y en a eu plus d'une fois et 36% indiquent qu'il n'y en a pas eu du tout (il y a 6% de non-répondants). Il y a donc un peu plus du tiers des parents qui n'ont pas fait de jeux de rôle à aucun moment et au moins 15% des parents qui ont fait des jeux de rôle lors d'une réunion de cuisine.

Les jeux de rôle n'emportent pas la faveur de nombreux parents: il n'y a que 45% des parents qui sont énormément ou beaucoup d'accord pour qu'on en fasse, ainsi que l'indiquent les résultats suivants:

	%
. énormément	13
. beaucoup	32
. moyennement	21
. un peu	14
. pas du tout	10
. N.R.	10
TOTAL	100
EFFECTIF	99

Il y a même 24% des parents qui ne sont qu'un peu ou pas du tout d'accord pour qu'on les utilise.

Enfin, nous avons demandé aux parents quel type de réunion de parents ils préféraient. Les réunions préférées par le plus grand nombre de parents sont à la fois les réunions où il y a des discussions de groupe et des réunions où les parents reçoivent de l'information de la part de la jardinière (65% dans les deux cas). Si on tient compte de l'ordre de préférence que les parents ont indiqué, ces réunions sont de loin les plus préférées et de façon égale toutes les deux. Nous avions indiqué, comme autre type de réunion, des réunions où il y a des jeux de rôle: 36% des

parents les mentionnent mais il n'y a que 15% environ des parents qui les indiquent comme premier choix. On peut donc constater qu'il y a autant de parents intéressés par des réunions où ils prennent part active (les réunions où il y a des discussions de groupe) que de parents intéressés par des réunions où la jardinière joue un rôle principal (réunion où ils reçoivent de l'information de celle-ci). Ces résultats indiquent que les parents ont autant besoin de discuter entre eux avec la jardinière que de recevoir de l'information de celle-ci, ce qui est très positif puisque cela indique que les parents ont réussi à développer une certaine autonomie par rapport à la jardinière.

7. LA FORMATION DES JARDINIERES

La formation des jardinières est assurée par les stages qu'elles font chaque année et aussi par les réunions pédagogiques qui regroupent l'équipe entière de Maternelle-animation tous les deux vendredis.

Précisons d'abord que les critères d'engagement des jardinières de Maternelle-animation sont d'avoir un diplôme en enseignement préscolaire, d'avoir acquis de l'expérience auprès des enfants et de posséder certaines caractéristiques au niveau de la personnalité: autonomie, dynamisme, esprit d'initiative et personnalité engageante facilitant la communication.

En ce qui concerne les stages, depuis environ quatre ans, les jardinières suivaient chaque année des stages de deux, trois jours consécutifs touchant les problèmes de communication. En 1978-79, les jardinières ont eu deux stages en animation avec des personnes-ressources: le premier stage eut lieu en septembre et dura deux jours, et le second eut lieu en janvier et ne dura qu'une seule journée. Lors de ces stages, les jardinières voulaient travailler sur la détermination de leurs objectifs et sur la façon de conseiller les parents à propos de leurs relations avec leur enfant. De plus, cette année-là, quelques jardinières avaient fait, en mai, un stage concernant la Pédagogie du Jeu, ainsi que nous l'avons déjà indiqué dans ce rapport.

En 1979-80, toutes les jardinières suivirent deux stages à propos de cette pédagogie: un de deux jours en septembre et un autre d'une journée vers la période de Noël. De plus, en avril, elles suivirent cinq jours de stage, répartis sur tout le mois, concernant la formation "Parents efficaces" et du 2 au 5 juin, certaines d'entre elles suivirent le stage sur le "Monitorat" où elles ont été formées aux techniques d'animation de "Parents

efficaces". Mentionnons, pour terminer, que les jardinières participent toujours aux stages organisés par le M.E.Q.

Un autre aspect de leur formation concerne les réunions pédagogiques auxquelles elles participent toutes les deux semaines,(1) le vendredi, et ce, tout au long de l'année. Ces réunions leur permettent de faire le point, ensemble, sur bien des sujets: préparer des sorties avec les enfants, organiser le transport des enfants, préparer les réunions de parents, discuter de leurs objectifs et chercher des moyens pour mieux les atteindre, évaluer leur action et ce qui se passe lors des rencontres d'enfants ou des réunions de parents. Les réunions pédagogiques servent à tout ceci et à bien d'autres choses encore. Elles sont essentielles aux jardinières pour concerter leur action et se donner un "feed-back" mutuel sur ce qu'elles entreprennent individuellement.

---

(1) Les vendredis où les jardinières ne sont pas en réunion pédagogique, sont consacrés à la planification de leur travail et à diverses tâches qu'elles doivent exécuter comme réparer du matériel, par exemple. De même, pour les lundis matin où il n'y a jamais de rencontres d'enfants.

8. LA SATISFACTION GENERALE DES PARENTS

Nous avons demandé aux parents si, en général, ils avaient été satisfaits de l'expérience de Maternelle-animation pour leur enfant et pour eux-mêmes.

Presque tous les parents (85%) furent très satisfaits de cette expérience pour leur enfant, ainsi qu'on peut le voir d'après les résultats suivants:

	%
. énormément	57
. beaucoup	28
. moyennement	8
. un peu	3
. pas du tout	1
. N.R.	3
TOTAL	100
EFFECTIF	99

La grande majorité des parents (70%) sont aussi très satisfaits de cette expérience pour eux-mêmes, quoique ce taux soit moins important que le taux de parents très satisfaits de cette expérience pour leur enfant (85%). Il y a tout de même 26% des parents insatisfaits à divers degrés de cette expérience pour eux-mêmes, ainsi qu'on peut le voir d'après les résultats suivants:

	%
. énormément	34
. beaucoup	36
. moyennement	17
. un peu	8
. pas du tout	1
. N.R.	4
TOTAL	100
EFFECTIF	99

En général, cependant, une grande majorité des parents sont très satisfaits de l'expérience de Maternelle-animation à la fois pour leur enfant et pour eux-mêmes.

CONCLUSION

A la fin de l'année, une très grande majorité de parents participant à Maternelle-animation considèrent que leur participation à cette intervention destinée à leur enfant est très importante. Du fait de cette importance qu'ils accordent à leur propre participation, on peut dire qu'un des objectifs principaux de Maternelle-animation, comme de toute autre intervention au préscolaire, est atteint: sensibiliser les parents à l'importance de leur implication dans le processus éducatif dans lequel est engagé leur enfant. Cependant, même pour la période de fin d'année, il y a plus de parents qui accordent de l'importance à la participation de leur enfant que de parents qui accordent de l'importance à leur propre participation, mais il est certain que cet écart s'est considérablement réduit comparativement au moment de l'inscription.

Il est lieu de rappeler que, jusqu'à maintenant, la clientèle que recrute Maternelle-animation est nettement plus scolarisée que la moyenne des parents du même âge pour l'ensemble du territoire des commissions scolaires qui offrent ce programme. C'est pour cette raison que la principale recommandation que l'on voudrait faire, a trait aux moyens que Maternelle-animation doit trouver pour atteindre en plus grand nombre la population la moins favorisée de sa clientèle potentielle. A ce propos, on voudrait reprendre une remarque qui a été faite dans le premier rapport sur Maternelle-animation: puisqu'il semble que plusieurs parents, particulièrement les moins favorisés, peuvent penser que cette intervention exige des habiletés particulières qu'ils ne posséderaient pas, il faudrait que la publicité ou promotion préalable aux réunions d'information indique clairement qu'aucune connaissance particulière n'est nécessaire pour bien participer à ce programme.

En ce qui concerne les rencontres comme telles avec les enfants, le fait que peu de parents aient connu de difficultés à animer les rencontres des enfants lorsqu'ils étaient seuls avec ceux-ci, indique que le support régulier donné aux parents par les jardinières a été efficace. Cependant, beaucoup de parents ont indiqué qu'ils trouvent très important, à la suite de la plupart des rencontres qu'ils font seuls, de pouvoir communiquer avec la jardinière ou avec d'autres membres du groupe. Même si ce besoin de suivi a été satisfait dans plusieurs cas, de part l'initiative des parents, il faudrait développer des mécanismes qui permettent de satisfaire adéquatement ce besoin. Il y aurait peut-être lieu, dans cette perspective, de redéfinir le rôle de "porte-parole du groupe", puisque l'analyse a indiqué que cette fonction était en réalité, assez marginale.

En ce qui concerne les autres modalités de formation et d'encadrement des parents, l'analyse a indiqué qu'elles étaient à la fois très satisfaisantes pour les parents et efficaces pour l'intervention. Cette dernière conclusion s'appuie, entre autres, sur le fait que les parents sont devenus suffisamment autonomes pour que les jardinières aient pu, en cours d'année, devenir davantage des collaboratrices plutôt que d'être demeurées surtout des supports ou des intervenants plus ou moins exclusifs auprès des enfants. Il est donc important que les rencontres individuelles parent-jardinière et que les rencontres des parents en groupe avec la jardinière demeurent dans leur forme actuelle.

L'analyse a aussi indiqué que l'approche pédagogique caractéristique de l'intervention Maternelle-animation est la "Pédagogie du Jeu". Même si cette approche n'a pas été respectée à la lettre par les parents, il semble que dans son esprit, elle l'a été. Il faudrait cependant continuer à faire en sorte que les enfants, même s'ils sont "libres" face aux activités, soient initiés à un large éventail d'activités. Cette diversité des activités est essentielle à leur développement.

ANNEXE 1

LA CUEILLETTE DES DONNEES

En mai 1980, nous avons envoyé par la poste, à 205 familles participant au projet Maternelle-animation, un questionnaire que nous présentons en annexe[1]. A ce moment-là, la population totale était de 279 familles, nombre sensiblement identique à celui des inscriptions en début d'année. En effet, en septembre, il y avait 281 familles inscrites au projet. (Il y avait cependant 284 enfants inscrits pour ces 281 familles). Comme au cours de l'année, il n'y eut que trois abandons, tous trois pour des raisons extérieures au projet comme un déménagement, par exemple, et une nouvelle inscription, le projet comprenait bien 279 familles, en mai.

Pour constituer l'échantillon de 205 familles, nous avons sélectionné trois noms sur quatre à partir des listes d'inscriptions. Les noms étaient regroupés par commission scolaire et, à l'intérieur de chacune, par jardinière, s'il y en avait plus d'une pour une même commission scolaire.

Nous avons reçu 99 questionnaires sur les 205 envoyés, ce qui donne un peu moins de la moitié de l'échantillon (48%). Compte tenu de la longueur du questionnaire, du fait que nous ne nous sommes pas rappelés aux parents qui n'avaient pas répondu, et que ceux-ci ont pu être sollicités plusieurs fois au cours de l'année pour des demandes similaires, le taux de réception obtenu est tout de même assez important. Nous avons vérifié la représentativité des répondants, qui sont tous des mères d'ailleurs, en comparant, pour la variable scolarité du père, la distribution de notre sous-échantillon à la distribution d'un autre sous-échantillon concernant aussi Maternelle-animation. Comme nous

---

(1) Comme le taux de réponses à ce genre de formulaire est d'environ 60%, nous comptions ainsi recevoir environ 125 questionnaires.

n'avons pas constaté de différences dans les distributions de ces deux sous-échantillons, nous en avons conclu que notre sous-échantillon était représentatif de la population participante. Nous avons aussi comparé les distributions des deux sous-échantillons pour la variable scolarité de la mère et pour l'indice du statut social mesuré à partir de l'occupation du père. Là aussi, les distributions des deux sous-échantillons sont similaires.

Nous présentons maintenant la répartition des familles dans l'échantillon et pour l'ensemble des répondants, selon les différentes commissions scolaires:

Commissions scolaires	Echantillon	Répondants
Abénakis	30	20
Beauceville	9	6
Bellechasse	35	13
Chutes-Montmorency	30	11
Marie-Victorin	51	26
Pointe-Lévy	29	13
St-Joseph	21	10
TOTAL	205	99

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME PASSE-PARTOUT

UNE ANALYSE DE CONTENU DE LA SERIE TELEVISEE

Octobre 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Le présent document fait état d'une analyse de contenu de la série télévisée Passe-partout. Ce travail a été réalisé par Lucie Girard-Robin. Elle a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	3
1. LES OBJECTIFS ET LES CONTENUS DE LA SERIE TELEVISEE	5
- Le devis pédagogique et la série télévisée	6
1. Le domaine des arts plastiques et visuels	7
2. Les mathématiques	11
3. La motricité	11
4. La musique	16
5. Les sciences	16
6. Le socio-affectif	21
7. Le langage	24
- Conclusion	24
2. LES MODULES ET LES DOMAINES D'ETUDES DE LA SERIE TELEVISEE	26
1. Les modules à domaines variés	27
2. Les modules à domaine spécifique	30
3. Evaluation de certains modules	32
4. Analyse de la série télévisée à partir des modules	34
- les modules à domaines variés	36
- les modules à domaine spécifique	37
- les recoupements dans les modules à domaines variés	38
CONCLUSION	41
ANNEXE	42

INTRODUCTION

Le programme Passe-partout est une des interventions du Ministère de l'Education pour les enfants d'âge préscolaire, particulièrement ceux de quatre ans. Ce programme qui vise prioritairement le milieu économiquement faible du Québec est constitué de différents volets dont un programme d'animation auprès des parents, des rencontres pour les enfants, une série télévisée et des cahiers d'accompagnement de la série télévisée.

La série télévisée et les cahiers Passe-partout sont diffusés nationalement et sont donc accessibles à presque tous les enfants de quatre ans, peu importe leur lieu de résidence.

L'objetctif du présent rapport est de fournir une vue synthétique des différents centres d'intérêts qui ont été abordés dans l'ensemble des émissions de la série télévisée Passe-partout. Si dans toute communication l'on distingue entre l'émetteur, le récepteur et le message, on peut dire que la présente analyse est faite à partir de l'émetteur du message. En effet, le seul matériel utilisé pour analyser le contenu des émissions est l'ensemble des "cheminements" des émissions; ces "cheminements", réalisés par l'équipe de production de la série, sont des descriptions a posteriori des différents segments (modules) d'une émission, cela autant du point de vue des objectifs spécifiques de chacune des séquences que de leurs contenus.

Ce rapport comprend deux parties. La première partie présente une analyse des contenus des émissions qui étaient produites en juin 1979 et qui étaient au nombre de 58. Cette première analyse, qui fait le point sur les objectifs et les contenus qui ont été développés dans la série, ne tient cependant pas compte des différents supports (personnages réels, marionnettes...) qui ont été utilisés.

La deuxième partie analyse l'ensemble des émissions de la série télévisée, cela d'un point de vue plus interne à la structure des émissions; en effet, cette deuxième partie étudie les émissions à partir des segments d'émissions (modules) tels qu'ils ont été produits, c'est-à-dire en respectant leurs caractéristiques intrinsèques (personnages, durée, fréquence).

Cette analyse, faite à partir de l'émetteur du message est une étape essentielle dans la compréhension du message lui-même. Il faut cependant remarquer qu'elle ne remplace en rien d'autres analyses qui pourraient être faites du contenu soit au niveau du message lui-même, par le visionnement de toutes les émissions, soit au niveau du récepteur, jeunes de quatre ans dont la pensée évolue le plus souvent dans le monde de la fantaisie et de l'imaginaire.

1. LES OBJECTIFS ET LES CONTENUS DE LA SERIE TELEVISEE

LE DEVIS PEDAGOGIQUE ET LA SERIE TELEVISEE

Le devis pédagogique, qui a servi à guider les concepteurs de la série télévisée, apparaît dans sa forme finale dans le document "Passe-partout, informations générales"(1). Le devis propose d'aborder la production de la série en fonction de sept domaines d'études, soit:

1. *Les arts plastiques et visuels (APV);*
2. *Les mathématiques (MA);*
3. *La motricité (MO);*
4. *La musique (MU);*
5. *Les sciences (SC);*
6. *Le socio-affectif (SA);*
7. *Le langage (L).*

Pour chacun de ces domaines, le devis présentait, en vue de guider les producteurs, une liste d'objectifs et de contenus. Ces objectifs et contenus vont dans le même sens que le document d'orientation du Ministère quant aux caractéristiques du développement des enfants de trois à cinq ans(2).

A partir du devis pédagogique, on a construit une grille qui permet de faire le lien entre les objectifs et les contenus de chaque domaine d'études. Ces grilles ont été utilisées pour faire une analyse préliminaire des "cheminements" des 58 émissions qui étaient produites à l'été de 1979(3). Cette analyse fait ressortir la grande adéquation entre le devis pédagogique initial et le contenu des émissions produites saisi à partir des cheminements.

---

(1) M.E.Q. (1978). Passe-partout, informations générales, Code PPG-78-01, 92 pages.
(2) M.E.Q. (1980). L'enfant de trois à cinq ans, Tome I, "Son développement, ses caractéristiques" P.E.I.M.D., D.G.D.P., 47 pages.
(3) L'annexe I fournit les titres de ces 58 émissions.

Les grilles d'analyse qui ont été élaborées pour le travail préliminaire dont l'on vient de faire état permettent d'avoir une image plus concrète de la série télévisée tout en fournissant une synthèse qui offre un point de vue global sur une partie importante de la production. C'est dans cette optique que nous les présentons dans les pages qui suivent.

Pour chacun des domaines, nous présentons la grille qui a été construite. A l'intérieur des grilles sont indiqués le nombre et la durée des modules qui ont porté sur différentes catégories. La lecture de ces grilles permettra au lecteur de prendre connaissance des différents contenus de la série télévisée.

1. *Le domaine des arts plastiques et visuels*

Les objectifs visés dans le domaine des arts plastiques étaient de sensibiliser les enfants à la beauté, d'éveiller leur imagination et de les inciter à créer et à agir, de les sensibiliser et de les informer sur plusieurs aspects qui touchent aux arts plastiques et visuels.

Les aspects développés ne devaient pas se limiter à l'expression artistique comme telle (oeuvres d'art, dessin, bricolage, peinture, modelage...) mais englober le monde quotidien de référence de l'enfant, c'est-à-dire la nature, les animaux, différents objets et leur aménagement dans l'environnement, les métiers et tâches artisanales, le monde scénique et les déguisements.

Le tableau 1 décrit le genre de situations qui ont été développées dans la série télévisée.

On y observe que 83 modules ont été produits pour une durée totale de 2 heures 16 minutes 53 secondes, ce qui fait une moyenne de 1 minute 39 secondes par module. Du point de vue de la structure des émissions, ceci indique qu'il y a en moyenne 1.4 module d'arts plastiques et visuels par émission, durant en moyenne 2 minutes 20 secondes.

Au niveau des contenus, on constate que un peu plus de la moitié des modules touchent directement à l'expression artistique au sens strict, la plupart des autres modules référant à des réalités plus naturelles et objectives.

De plus, il faut souligner la part importante qui a été accordée à un moyen qui permet une plus grande possibilité d'identification et qui est propice à faire agir les enfants qui regardent ces modules, à savoir l'utilisation d'enfants de l'âge des jeunes téléspectateurs.

TABLEAU 1

Grille des catégories en arts visuels et plastiques
(83 modules; temps total: 2heures 16 minutes 58 secondes)

Contenu des séquences	Objectif des séquences: Sensibiliser à la beauté	Sensibiliser et informer	Eveiller l'imagination et inciter à agir
Nature	N = 6 5:05min. Catégorie 1 Présenter un aspect de la nature	N = 3 3:12min. Catégorie 2 Fournir quelques informations sur la nature	N = 3 9:07min. Catégorie 3 Présenter des enfants qui reproduisent ce qu'ils voient (arbres, fleurs) ou qui bricolent avec des éléments pris dans la nature
Animaux	N = 4 4:13min. Catégorie 4 Présenter un animal dans son habitat naturel ou au zoo	N = 6 5:59min. Catégorie 5 Fournir quelques informations sur un animal	Catégorie 6
Objets, aménagement de l'environnement	N = 5 6:05min. Catégorie 7 Présenter un objet dans son harmonie. Présenter des personnes dont le travail touche à l'environnement	Catégorie 8	N = 2 8:33min. Catégorie 9 Présenter des enfants qui aménage leur environnement personnel
Métiers et tâches manuelles, artistes ou artisans au travail	N = 3 3:18min. Catégorie 10 Présenter des personnes qui travaillent de leurs mains. Présenter des artistes ou des artisans dans l'évolution de leur travail	N = 2 5:20min. Catégorie 11 Fournir quelques informations sur des métiers et des tâches manuelles. Fournir quelques informations sur les techniques employées par les artisans	Catégorie 12

Contenu des séquences	Objectif des séquences: Sensibiliser à la beauté	Sensibiliser et informer	Eveiller l'imagination et inciter à agir
Oeuvres d'art, spectacles et déguisements	N = 5 11:21min. Catégorie 13 Présenter des oeuvres d'art. Présenter un spectacle dans son harmonie	N = 1 3:10min. Catégorie 14 Fournir quelques informations (matériaux, techniques) sur une oeuvre d'art	N = 3 7:59min. Catégorie 15 Présenter des enfants qui organisent un spectacle ou créent un spectacle de déguisements
Expression artistique	Présenter un type d'expression artistique dans son harmonie:	Fournir quelques informations sur des techniques utilisées:	Présenter des enfants qui créent et réalisent toutes sortes d'activités artistiques:
- dessiner, découper, coller, déchirer	Catégorie 16 le dessin, etc...	Catégorie 17 en dessin, etc...	N =17 28:45min. Catégorie 18 un dessin, etc...
- bricoler, arranger	N = 1 2:58min. Catégorie 19 le bricolage, etc...	N = 1 3:22min. Catégorie 20 en bricolage, etc...	N = 8 11:58min. Catégorie 21 un bricolage, etc...
- peindre, imprimer	Catégorie 22 la peinture, etc...	N = 2 7:46min. Catégorie 23 en peinture, etc...	N = 5 3:37min. Catégorie 24 une peinture, etc...
- modeler	N = 1 1:00min. Catégorie 25 le modelage	N = 1 2:70min. Catégorie 26 en modelage	N = 4 2:55min. Catégorie 27 un modelage

2. *Le domaines des mathématiques*

Dans le domaine des mathématiques, spécifiquement en ce qui concerne les classes, les relations, le nombre et les propriétés spatiales et temporelles, on a visé, tout en initiant l'enfant au vocabulaire et aux symboles, à familiariser l'enfant avec les opérations logiques, à éveiller son imagination et à l'inciter à agir.

Le tableau 2 décrit les aspects qui ont été développés dans les différents modules de la série télévisée.

On constate que 74 modules portaient sur des contenus de ce domaine, totalisant une durée de 3 heures 44 minutes 38 secondes pour une moyenne de 3 minutes par module. Chaque émission comprend donc en moyenne 1.3 module, pour une durée de 3 minutes 52 secondes.

3. *Le domaine de la motricité*

En ce qui concerne la motricité, on visait surtout à faire prendre conscience aux enfants de leur corps et de l'espace qu'il occupe. Plus concrètement, on voulait aider le jeune enfant à identifier et nommer les différents éléments du corps et à exercer et affiner leurs différents mouvements.

Les producteurs avaient ainsi à développer des modules qui sensibiliseraient les enfants aux différents aspects de la motricité: le schéma corporel, la latéralité, l'équilibre, la motricité fine, l'organisation du temps et de l'espace et enfin la relaxation.

Le tableau 3 indique comment se distribuent les 113 modules qui ont été produits. Ces modules ont duré au total 3 heures 56 minutes et 9 secondes, soit 2 minutes 5 secondes en moyenne par module. Chaque émission comprend en moyenne 1.9 module de motricité pour une durée moyenne de 4 minutes 4 secondes par émission.

Il est important de noter l'importance particulière de la catégorie 6 qui touche à l'exercice de la coordination, catégorie à laquelle appartient près de la moitié des modules produits dans le domaine de la motricité. Ce fait indique que des appels à la participation active des enfants étaient régulièrement faits.

TABLEAU 2

Grille des catégories en mathématiques
(74 modules pour une durée totale de 3 heures 44 minutes 38 secondes)

Contenu des séquences	Objectif des séquences		
	Initier au vocabulaire et aux symboles	Familiariser avec les opérations logiques	Eveiller l'imagination et inciter à agir
Classes	N = 2 — 6:15min. — Catégorie 1 Fournir un vocabulaire d'équivalence, de pairage	N = 7 — 26:49min. — Catégorie 2 Présenter une classification, une comparaison en vue de la formation de paires	N = 3 — 5:50min. — Catégorie 3 Suggérer une activité de pairage. Inciter à inventer des jeux de classement
Relations	N = 4 — 15:56min. — Catégorie 4 Fournir un vocabulaire de comparaison (ex.: plus grand, plus petit, plein, vide...)	N = 5 — 17:09min. — Catégorie 5 Présenter une sériation (petit, moyen, grand), une comparaison en vue de trouver des différences	N = 6 — 13:40min. — Catégorie 6 Inciter à ordonner une série d'éléments, à créer des motifs avec alternance, à faire des sériations
Nombre	N = 16 — 55:15min. — Catégorie 7 Fournir un vocabulaire quantitatif et mathématique (ex.: ajouter, enlever). Faire connaître les symboles et les chiffres	N = 12 — 27:49min. — Catégorie 8 Présenter des groupes composés de différentes quantités d'éléments (2, 5, 6). Voir évaluer des quantités (gros, petit). Initier au groupement, à la conservation et aux correspondances, à la théorie des ensembles	N = 8 — 20:44min. — Catégorie 9 Inciter à reproduire le partage d'un objet, de plusieurs objets, ou d'une tâche. Inciter à faire des correspondances. Inciter à inventer des jeux de mathématiques
Propriétés spatiales et temporelles	N = 9 — 27:03min. — Catégorie 10 Identifier différentes formes (rond, triangle, carré). Fournir un vocabulaire pour se situer dans l'espace et dans le temps	N = 2 — 8:08min. — Catégorie 11 Présenter l'action de prendre des mesures	Catégorie 12

TABLEAU 3

Grille des catégories en motricité
(113 modules pour une durée totale de 3 heures 56 minutes 9 secondes)

	Objectif des séquences	
Contenu des séquences	Identifier et nommer	Exercer et affiner
Schéma corporel	N = 6 *16:49min.* **Catégorie 1** Entendre nommer et voir désigner les parties du corps et certains mouvements	N = 5 *23:59min.* **Catégorie 2** Exercer une ou plusieurs parties du corps en mimant (par exemple un animal) ou s'exercer à faire fonctionner un organe
Motricité globale - dissociation	**Catégorie 3**	N = 7 *15:42min.* **Catégorie 4** Exercer soit les membres supérieurs, soit les membres inférieurs, ou un bras ou une jambe en gardant le reste du corps immobile
- coordination	**Catégorie 5**	N = 51 *1:40:53min.* **Catégorie 6** Exercer tout le corps; marcher, sauter, etc...; coordination audio-motrice et visuo-motrice
Equilibre	**Catégorie 7**	N = 9 *14:41min.* **Catégorie 8** Exercer l'équilibre en se tenant sur un pied, en se figeant dans une position, etc...
Motricité fine	N = 1 *3:06min.* **Catégorie 9** Entendre nommer et voir faire différents gestes: pousser, tirer, tourner, etc...	N = 14 *12:27min.* **Catégorie 10** Exercer le pouce et l'index, les doigts, le clin d'oeil, etc...

Contenu des séquences	Objectif des séquences	
	Identifier et nommer	Exercer et affiner
Latéralité	N = 2 3:53min. Catégorie 11 Entendre nommer et voir désigner les parties du corps qui forment des paires	N = 3 5:03min. Catégorie 12 Exercer le côté dominant et le côté non-dominant
Organisation espace-temps	N = 6 18:37min. Catégorie 13 Se familiariser avec le vocabulaire de l'espace (en haut, en bas, etc...) et du temps	N = 6 13:32min. Catégorie 14 Localiser un objet et aller à sa poursuite selon la direction indiquée. Inciter à explorer l'espace...
Relaxation	Catégorie 15	N = 3 7:27min. Catégorie 16 Apprendre à se détendre par des exercices où alternent la tension et le relâchement

4. *Le domaine de la musique*

En rapport avec la musique, on voulait, par des comptines, des chansons, des pièces musicales à instruments variés et autres stimuli sonores, initier l'enfant au monde de la musique, affiner sa perception auditive et amener l'enfant à s'exprimer par la musique.

Le tableau 4 indique que presque toutes les émissions comprenaient une partie musicale, 124 modules ayant été produits, pour une durée totale de 6 heures 27 minutes 52 secondes. Chaque module a en moyenne une durée de 3 minutes 8 secondes. Chaque émission comprend, en moyenne, 2.1 modules de musique, pour une durée de 6 minutes 41 secondes.

Il est important de remarquer que les chansons et comptines ont été, de loin, les stimuli les plus fréquemment utilisés, 92 des 124 modules leur faisant référence.

5. *Le domaine des sciences*

Par les sciences, on visait, tout en initiant l'enfant à un vocabulaire approprié, à développer son sens de l'observation, à éveiller son imagination et à l'inciter à agir, cela par rapport à l'homme, aux animaux, aux minéraux et végétaux et par rapport à différents phénomènes physiques et chimiques.

Il est bien entendu que le terme "sciences" est employé ici au sens large et que toutes les données "scientifiques" présentées aux enfants sont en fait des informations très générales et très élémentaires concernant l'homme, les animaux...

Le tableau 5 présente les différents contenus qui ont été développés dans les émissions analysées. Au total 162 modules ont été produits, pour une durée totale de 8 heures 4 minutes 32 secondes. Chaque module dure en moyenne 2 minutes 35 secondes.

Chacune des émissions comprend en moyenne 2.8 modules, pour une durée moyenne de 7 minutes 12 secondes. L'homme et les animaux ont été de loin l'environnement le plus souvent présenté aux enfants, 113 des 162 modules produits les concernant.

TABLEAU 4

Grille des catégories en musique
(124 modules pour une durée totale de 6 heures 27 minutes 52 secondes)

Contenu des séquences	Ecouter, reconnaître		Mémoriser, reproduire		Eveiller l'imagination et inciter à agir	
Stimuli ponctuels - sons, voix, bruits	N = 9 27:05min. Ecouter ou reconnaître des sons, des voix, des bruits	Catégorie 1	N = 3 10:55min. S'exercer à reproduire des sons, des variations de voix	Catégorie 2	N = 4 10:11min. Présenter un personnage qui fait des gestes ou crée un jeu à partir de sons	Catégorie 3
- rythmes	N = 1 2:11min. ou des rythmes	Catégorie 4		Catégorie 5	N = 1 0:25min. ou de rythmes	Catégorie 6
Comptines - paroles	N = 3 7:43min. Ecouter ou reconnaître une comptine où l'accent est mis sur les paroles	Catégorie 7	N = 17 59:58min. Apprendre ou réciter une comptine où l'accent est mis sur les paroles	Catégorie 8	N = 2 4:47min. Présenter un personnage qui fait des gestes ou organise un spectacle en fonction des paroles	Catégorie 9
- rythmes		Catégorie 10	N = 1 3:42min. les rythmes	Catégorie 11	N = 3 6:26min. des rythmes	Catégorie 12
Chansons - paroles	N = 25 1:24:21min. Ecouter ou reconnaître une chanson où l'accent est mis sur les paroles	Catégorie 13	N = 24 1:16:42min. Mémoriser ou chanter une chanson où l'accent est mis sur les paroles	Catégorie 14	N = 4 15:00min. Présenter un personnage qui mime ou improvise des paroles	Catégorie 15
- rythmes	N = 6 25:26min. le rythme: berceuse	Catégorie 16		Catégorie 17	N = 7 14:56min. danse ou improvise des mouvements	Catégorie 18

Contenu des séquences	Objectif des séquences		
	Ecouter, reconnaître	Mémoriser, reproduire	Eveiller l'imagination et inciter à agir
Musique	N = 6 20:14min. Catégorie 19 Ecouter ou reconnaître de la musique	Catégorie 20	N = 4 9:22min. Catégorie 21 Présenter un personnage qui danse ou qui fait des gestes en rapport avec la musique
Instrument de musique	N = 1 3:59min. Catégorie 22 Ecouter ou reconnaître le son d'un instrument de musique	Catégorie 23	N = 3 7:54min. Catégorie 24 Présenter un personnage qui joue d'un instrument

TABLEAU 5

Grille des catégories en sciences
(162 modules pour une durée totale de 8 heures 4 minutes 32 secondes)

Contenu des séquences	Objectif des séquences		
	Initier au vocabulaire	Observer, sensibiliser et informer	Eveiller l'imagination et inciter à agir
Homme	N = 6 30:21min. **Catégorie 1** Présenter un vocabulaire diversifié concernant tout ce qui touche l'homme: vêtements, moyens de transport, agriculture, réalisations humaines (par exemple l'équipement électrique)	N = 45 2:27:40min. **Catégorie 2** Fournir un champ d'observation et quelques informations sur tout ce qui concerne l'homme: moyens de transport, outils, système postal, alimentation, peuples, géographie, sports, etc...	N = 13 32:28min. **Catégorie 3** Présenter des séquences qui stimulent la curiosité, le goût de s'instruire, qui développent les sens, etc...
Animaux	N = 2 7:20min. **Catégorie 4** Préciser le nom de certains animaux plus rares (comme les insectes, par exemple)	N = 42 2:07:31min. **Catégorie 5** Permettre l'observation et fournir quelques informations concernant les animaux	N = 5 7:33min. **Catégorie 6** Présenter des séquences qui stimulent le goût d'observer un animal inciter à l'imitation, à décorer le produit d'un animal
Minéraux et végétaux	N = 5 15:34min. **Catégorie 7** Présenter le vocabulaire des plantes, des fleurs, des fruits et des légumes	N = 23 1:07:30min. **Catégorie 8** Permettre l'observation et fournir quelques informations sur différents végétaux ou minéraux	N = 6 11:55min. **Catégorie 9** Présenter des séquences qui stimulent le goût de bricoler avec des éléments naturels, de s'occuper des végétaux
Phénomènes chimiques et physiques	**Catégorie 10**	N = 11 32:14min. **Catégorie 11** Permettre l'observation et fournir quelques informations sur l'électricité, la glace, etc...	N = 4 4:20min. **Catégorie 12** Inciter à expérimenter différents phénomènes comme la flottaison, le magnétisme, etc...

6. *Le domaine social-affectif*

Le devis pédagogique insistait beaucoup sur l'importance du domaine social-affectif dans le développement des enfants de quatre ans. Ce domaine devait être le point central de toute la série télévisée. Dans l'optique d'une intégration continuelle des dimensions sociales-affectives sous-jacentes à tout apprentissage, le but de la série télévisée ne devait pas prioritairement être de faire réaliser des apprentissages spécifiques mais plutôt d'intéresser l'enfant à une grande diversité d'objets afin qu'il développe son goût d'explorer le monde et qu'il tente des expériences nouvelles.

Les objectifs visés étaient d'amener l'enfant à explorer et à prendre connaissance de son monde intérieur (développement affectif au niveau du soi) et du monde extérieur (développement social par l'ouverture aux autres)). Les contenus devaient toucher, pour chacun de ces niveaux, différentes situations touchant aux relations duelles (un parent, un pair, un adulte...) et plurielles (groupe de pairs, adultes...).

La grille d'analyse du domaine social-affectif (tableau 6) présente différentes catégories qui caractérisent les contenus développés. Cette grille n'a cependant pas été utilisée comme telle pour faire l'analyse des différentes séquences. On trouvera dans la deuxième partie de ce rapport les données factuelles sur ce domaine d'études.

TABLEAU 6

Grille des catégories en socio-affectif

	Objectif des séquences			
	Niveau du soi		Niveau des autres	
	Initier à la conscience de soi	Entraîner à l'affirmation de soi	Initier à l'ouverture aux autres	Entraîner à la socialisation
Milieu familial	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
- relations duelles	Présenter une situation qui se déroule dans le milieu familial et dans laquelle deux personnes seulement évoluent: (1)	Voir Cat. 1 (2)	Voir Cat. 1 (3)	Voir Cat. 1 (4)
	Catégorie 5	Catégorie 6	Catégorie 7	Catégorie 8
- relations plurielles	Présenter une situation qui se déroule dans le milieu familial et dans laquelle plus de deux personnes évoluent: (1)	Voir Cat. 5 (2)	Voir Cat. 5 (3)	Voir Cat. 5 (4)
Garderie	Catégorie 9	Catégorie 10	Catégorie 11	Catégorie 12
- relations duelles	Présenter une situation qui se déroule à la garderie et dans laquelle deux personnes seulement évoluent: (1)	Voir Cat. 9 (2)	Voir Cat. 9 (3)	Voir Cat. 9 (4)
	Catégorie 13	Catégorie 14	Catégorie 15	Catégorie 16
- relations plurielles	Présenter une situation qui se déroule à la garderie et dans laquelle plus de deux personnes évoluent: (1)	Voir Cat. 13 (2)	Voir Cat. 13 (3)	Voir Cat. 13 (4)

(1) Situation qui se rattache à l'identification d'un sentiment ou d'une émotion (la jalousie, la colère et/ou à l'expression de sentiments, désirs, etc...
(2) Situation qui se rattache au développement de l'autonomie, de l'initiative, etc...
(3) Situation qui se rattache à la prise de conscience des besoins des autres, des sentiments qu'ils peuvent vivre, etc...
(4) Situation qui se rattache à la capacité de partager, d'attendre son tour, etc...

	Objectif des séquences			
	Niveau du soi		Niveau des autres	
	Initier à la conscience de soi	Entraîner à l'affirmation de soi	Initier à l'ouverture aux autres	Entraîner à la socialisation
Autres endroits privés	Catégorie 17	Catégorie 18	Catégorie 19	Catégorie 20
- relations duelles	Présenter une situation qui se déroule dans un endroit privé autre que le milieu familial et dans laquelle deux personnes seulement évoluent: (1)	Voir Cat. 17 (2)	Voir Cat. 17 (3)	Voir Cat. 17 (4)
	Catégorie 21	Catégorie 22	Catégorie 23	Catégorie 24
- relations plurielles	Présenter une situation qui se déroule dans un endroit privé autre que le milieu familial et dans laquelle plus de deux personnes évoluent: (1)	Voir Cat. 21 (2)	Voir Cat. 21 (3)	Voir Cat. 21 (4)
Autres endroits publics	Catégorie 25	Catégorie 26	Catégorie 27	Catégorie 28
- relations duelles	Présenter une situation qui se déroule dans un endroit public autre que la garderie et dans laquelle deux personnes seulement évoluent: (1)	Voir Cat. 25 (2)	Voir Cat. 25 (3)	Voir Cat. 25 (4)
	Catégorie 29	Catégorie 30	Catégorie 31	Catégorie 32
- relations plurielles	Présenter une situation qui se déroule dans un endroit public autre que la garderie et dans laquelle plus de deux personnes évoluent: (1)	Voir Cat. 29 (2)	Voir Cat. 29 (3)	Voir Cat. 29 (4)

7. *Le domaine du Langage*

Même si le langage est partout présent dans la série télévisée (initiation au vocabulaire dans les différents domaines, narration, fiction dramatique...), on a voulu que la série télévisée aborde de façon plus systématique certains aspects purement linguistiques du langage.

Dans ce but, certains modules très spécialisés ont été développés. Quelques-uns de ces modules voulaient entraîner à l'exercice verbal, à l'humour et à la fantaisie ("Devinettes", "Carreaux logiques", "Histoire en trois images"); d'autres voulaient sensibiliser aux phonèmes ("Phonétique", "Zig Zag"); enfin, certains voulaient aider l'enfant à discriminer visuellement ("Perception visuelle"). Ces différents modules sont analysés dans la deuxième partie de cette étude.

Conclusion

L'analyse qui précède a permis d'indiquer quels étaient les principaux objectifs et contenus de la série télévisée. Même si cette analyse ne portait que sur les 58 premières émissions, il est apparu clairement que l'adéquation entre le devis pédagogique et les émissions produites est très grande.

Cependant nous n'avons pas référé, dans cette analyse, aux différents supports des contenus que nous avons décrits. Pourtant ces supports sont très variés (comprenant des marionnettes, des fantaisistes, des enfants...) et souvent très spécialisés. De plus, un même module pouvait, dans certains cas, poursuivre des objectifs de plusieurs domaines. Ainsi, alors que les modules que nous avons présentés totalisaient 24 heures 30 minutes de temps, le temps réel de ces mêmes modules n'est que de 16 heures 16 minutes. Cette non-unidimensionnalité des objectifs de certains modules était, dès le départ, une caractéristique recherchée par les responsables de la production.

C'est pour tenir compte de la non-unidimentionnalité des objectifs de certains modules qu'il est apparu pertinent de faire une analyse qui tienne davantage compte de la structure interne des émissions, ce que présente la deuxième partie de ce rapport.

2. LES MODULES ET LES DOMAINES D'ETUDES DE LA SERIE TELEVISEE

Une émission de télévision est composée d'un certain nombre de séquences ou de modules. Un module est un court segment d'émission complet en lui-même, c'est-à-dire qu'il possède un contenu ayant un début et une fin évidente dans le cours d'une émission.

Par référence à la notion de "domaine d'études" que nous avons présentée dans la première partie de cette analyse, nous pourrions dire qu'il existe, dans la série télévisée Passe-partout, deux grands types de module:

1. *Les modules à domaines variés;*
2. *Les modules à domaine spécifique.*

Le tableau 7 présente schématiquement ces types de modules en référant pour chacun aux domaines d'études qu'il véhicule et aux personnages qu'il présente. Le premier type comprend trois groupes de modules alors que le deuxième en comprend quinze. Les modules à domaines variés comportent des contenus et des objectifs référant à n'importe lequel des sept domaines d'études sauf la langue[1]. Les modules à domaines spécifiques au contraire réfèrent aux contenus et aux objectifs propres à un seul domaine. Quant aux personnages, certains n'évoluent que dans un seul groupe de module alors que d'autres en animent plusieurs aussi bien ceux du type 1 que ceux du type 2.

1. *Les modules à domaines variés*

Le premier module, celui des marionnettes, comporte à sa base une famille présentée de telle manière que l'enfant puisse y reconnaître sa propre famille et s'identifier facilement aux personnages de son âge. Il y a tout d'abord Perline, la mère, Perlin, le père, Canelle, la petite fille et Pruneau, le

(1) Exceptionnellement le troisième groupe a abordé à trois reprises le domaine de la langue.

Tableau 7

	MODULE	DOMAINE	PERSONNAGE ET/OU CONTENU
MODULES A DOMAINES VARIES	1. Marionnette	a. Arts visuels et plastiques b. Mathématiques c. Motricité d. Musique e. Sciences f. Socio-affectif	Perline (mère), Perlin (père), Cannelle (petite fille), Pruneau (petit garçon), Grand-papa Bi (père de Perline), Mme Coucou (voisine), Cachou (bébé de mme Coucou), Mélodie (amie de la garderie), Bijou (chien), Douali (amie de la garderie), Ti-Brin (ami), Carmine (jardinière), Virgule (gardien), Rigodon (cousin de la campagne), Alakazou (zèbre à la télévision), Alakazique (zèbre à la télévision), Guillemet (gardien, frère de Virgule).
	2. Fantaisiste	a. Arts visuels et plastiques b. Mathématiques c. Motricité d. Musique e. Sciences f. Socio-affectif	Passe-Partout (fantaisiste), Passe-Carreau (fantaisiste), Passe-Montagne (fantaisiste) Grand-mère, Fardoche (cultivateur), Tancrède (ami de Fardoche), André (ami des fantaisistes), Julie (amie des fantaisistes), Papillon (chien), Passe-Poils (chat), personnages occasionnels.
	3. Inserts et missions	a. Arts visuels et plastiques b. Mathématiques c. Motricité d. Musique e. Sciences f. Socio-affectif g. Langue	Enfants avec des adultes parfois.
MODULES A DOMAINES SPECIFIQUES	4. Beauté visuelle	Arts visuels et plastiques	Enfants, adultes, animaux, nature.
	5. Jeu logique	Mathématiques	Passe-Carreau avec parfois un autre fantaisiste.
	6. Motricité	Motricité	Passe-Carreau (parfois autre fantaisiste).
	7. Observation-information	Sciences	Contenu varié.
	8. Porte-...	Sciences	Oreilles, plumes, mains, yeux, nez, bouche.
	9. Histoire de mes 4 ans	Socio-affectif	Enfants
	10. Confidences de Passe-Partout	Socio-affectif	Passe-Partout
	11. Conte	Socio-affectif	Grand-mère
	12. Perception visuelle	Langue	Enfant; let res et image correspondante.
	13. Phonétique	Langue	Passe-Montagne (parfois autre fantaisiste).
	14. Carreaux louiques	Langue	Passe-Montagne et Passe-Carreau.
	15. Histoire en 3 images	Langue	Passe-Montagne
	16. Devinettes	Langue	Passe-Carreau
	17. Zig zag	Langue	Zig zag avec d'autres animaux.
	18. Divers	Divers	Divers

le petit garçon. A ce noyau central viennent se greffer plusieurs autres personnages qui multiplient les possibilités dramatiques et forment un ensemble dans lequel l'enfant peut reconnaître plusieurs personnages évoluant dans sa propre vie. Il y a le grand-papa Bi, père de Perline, Mme Coucou, la voisine, et son bébé Cachou, Carmine, la jardinière de la garderie, Mélodie et Doualé, des amies de la garderie, Ti-Brin, un autre ami des enfants, Virgule, le gardien, et son frère Guillemet, Rigodon, un cousin de la campagne, Alakazou et Alakazique qui animent une émission pour enfants très appréciée de Pruneau et et Canelle, et enfin Bijou, le chien.

Le module des fantaisistes présente trois personnages principaux: Passe-Partout, Passe-Carreau et Passe-Montagne. Passe-partout se veut un personnage doux et enjoué véhiculant principalement les valeurs affectives de l'émission. Passe-Carreau est un personnage gai, débordant de vitalité qui anime souvent les modules abordant la motricité. Passe-Montagne, personnage un peu plus réservé que les deux filles, domine tous les modules abordant le domaine de la langue: c'est pourquoi on le retrouvera plus souvent dans les modules à domaine spécifique. Le domaine de la langue, en effet, difficile à aborder pour des enfants de quatre ans, a fait l'objet d'une série de modules particuliers que nous étudierons un peu plus loin. A ces trois personnages-clés, viennent s'ajouter la grand-mère qui par son amour et sa patience enseignera beaucoup de choses aux trois fantaisistes, Fardoche, le cultivateur qui essaie de transmettre son amour de la terre, Tancrède, un ami de Fardoche, Julie et André, des amis des fantaisistes, Papillon, le chien de Fardoche, et Passe-Poils, le chat de Grand-mère.

Le module des inserts et des missions ne présente pas de personnages particuliers si ce n'est différents enfants accompagnés parfois d'adultes. Les inserts et les missions sont regroupés ensemble car ils possèdent en fait les mêmes caractéristiques: les missions sont simplement des inserts sur lesquels on superpose le générique de l'émission. Ce troisième type de module a ceci de particulier qu'il est de durée très courte. Alors que les premiers modules ont des durées variables allant de une à cinq minutes, ces derniers ont une durée presque toujours inférieure à une minute.

On peut dire que ces trois premiers modules forment le coeur de l'émission. On a vu qu'ils abordaient dans les deux premiers cas six domaines d'études et dans le dernier sept domaines d'études. Ils présentent donc tous des contenus et des objectifs très variés et se retrouvent dans toutes les émissions sans exception. Toutefois le module des inserts et des missions possède en plus un objectif particulier inhérent à sa nature, et c'est celui d'éveiller l'imagination de l'enfant, et de l'inciter à agir. Du fait qu'il présente toujours des enfants, et donc qu'il favorise l'identification, les concepteurs présument que dans n'importe quel domaine, son impact majeur sera d'inciter l'enfant à faire la même chose et, partant de là, à mettre en branle sa propre imagination pour poursuivre ou exercer des activités semblables.

2. *Les modules à domaine spécifique*

Les 15 autres modules qui appartiennent au type 2 constituent une forme de spécialisation des modules du type 1, particulièrement celui des fantaisistes et celui des inserts. Le terme "spécialisation" est employé ici au sens où chacun de ces 15 modules aborde un certain domaine toujours avec le ou les mêmes personnages. Par exemple, le module 4 "beauté visuelle" constitue une approche "spécialisée" du domaine des arts plastiques et visuels par le truchement de modules possédant à peu de choses près toutes les caractéristiques des inserts. Il en va de même pour les modules "d'observation-information" et "histoire de mes quatre ans". Ces deux derniers modules abordent toujours leur domaine respectif (sciences et socio-affectif) au moyen de la même structure de présentation. On en a donc fait des modules à part, avec un titre propre, mais en fait ce sont des inserts à vocation particulière, répondant toujours cependant à l'objectif majeur de ce module.

Les modules 5, 6, 10, 11, 13, 14, 15 et 16 sont des spécialisations du module des fantaisistes. Passe-Carreau anime les "jeux de Bernard" (15) et la "motricité" (6) qui touchent respectivement le domaine des mathématiques

et de la motricité. Passe-Partout nous parle de sa vie intérieure dans les "confidences de Passe-Partout" (10) qui touchent le domaine socio-affectif. Il est important de souligner que ce module se retrouve dans toutes les émissions sans exception. Enfin Grand-mère raconte des histoires merveilleuses aux enfants dans le module des "contes" (11) qui réfère, encore une fois, à des objectifs propres au domaine du socio-affectif, quoique au point de départ le devis plaçait ce module dans le domaine de la langue. Cependant, c'est apparamment le seul cas où les concepteurs se sont écartés du devis pour intégrer un module à un domaine d'étude différent. C'est une question de classification.

Les autres modules, "phonétique" (13), "carreaux logiques" (14), "histoires en trois images" (15), et "devinettes" (16) sont tous des modules spécialisés dans la langue. Ils sont animés soit par Passe-Montagne, soit par Passe-Carreau, soit par les deux fantaisistes ensemble. Comme on a pu déjà l'entrevoir, le domaine de la langue a toujours été traité à part. Les modules généraux des marionnettes et des fantaisistes n'abordent pas ce domaine: il n'est abordé que dans le cadre de modules spécialisés, sauf pour trois courts inserts. Il est très difficile de traiter un tel domaine devant un auditoire de quatre ans, et c'est sans aucun doute la raison pour laquelle les concepteurs ont choisi de créer des modules spécifiques à vocation limitée. Ainsi "la phonétique" se consacre à l'exercice des sons, les "carreaux logiques" et les "devinettes" à exercer la logique verbale de l'enfant au moyen, dans le premier cas, de la question "ça se peut ou ça se peut pas?" et, dans le cas des devinettes, d'une série de questions amenant Passe-Carreau vers la solution (trouver l'objet caché).

Enfin les modules restants, c'est-à-dire les "porte-..." (8), la "perception visuelle" (12) et le "zig zag" (17), touchent respectivement les sciences (8) et la langue (12 et 17). Ces modules mettent en scène des personnages ou un contenu différent. Ainsi dans le cas des "porte" ce sont des marionnettes à fil ultra-spécialisées: Porte-oreilles s'intéresse au sens de l'ouie, Porte-mains au toucher, Porte-yeux à la vue, Porte-nez à l'odorat, Porte-bouche au goût; quand à Porte-plumes il se pose toutes sortes de questions. La "percep-

tion visuelle" quand à elle, présente à l'écran des mots avec l'image correspondante (un enfant est parfois présent dans ce module). Enfin le Zig Zag est un petit animal non identifié qui cherche ses parents, ce qui l'entraîne à se comparer de manière claire et intelligible avec tous les animaux qu'il rencontre.

Le module "divers" ne comporte à peu près pas d'éléments, ce qui lui enlève toute importance. Mentionnons seulement qu'il contient les quelques rares modules impossible à classer ailleurs parce que animés par des personnages différents et éphémères.

3. *Evaluation de certains modules*

Suite à la présentation de ces modules, il est important de souligner, que ceux-ci ont subi une évolution tout au long de la production des émissions. De plus, certains modules dont les concepteurs avaient de la difficulté à évaluer l'impact auprès des petits de quatre ans ont fait, sur leur demande, l'objet de brèves études. C'est ainsi que les "carreaux logiques", les "devinettes" et les "contes" ont été spécialement analysés.

L'étude concernant les carreaux logiques[1] concluait que les modules seraient plus à la portée des jeunes téléspectateurs si des petits les animaient ou du moins, à défaut d'enfants, si le traitement du contenu était modifié. La première recommandation ayant été rejetée à cause d'une question de budget et de temps, et la seconde à cause d'une question de temps, les concepteurs ont décidé d'arrêter la production de ce module pour le remplacer par un autre sensiblement différent appelé "jeu logique". C'est la raison pour laquelle nous verrons dans la section suivante qu'il y a peu, en terme de fréquence, de lien entre l'un et l'autre module.

---

(1) M.E.Q. (1979). Rapport sur le module "carreaux logiques", Passe-partout, D.G.D.P., 49 pages.

L'étude concernant les devinettes[1] suggérait de changer l'ordre des questions afin de rendre ce module plus compréhensible pour les petits. Ces recommandations ont été retenues et les concepteurs ont effectivement modifié les modules qui ont suivi.

Deux études concernant les contes[2] ont porté sur huit d'entre eux. Les auteurs se sont penchés sur "l'intérêt des enfants pour les contes" et sur la "compréhension des contes". Dans l'étude sur l'intérêt, ils ont isolés différents facteurs susceptibles d'avoir une influence, entre autres la complexité, la proportion de temps accordé aux illustrations et la durée. Dans l'étude sur la compréhension, ils ont mis celle-ci en relation avec les cotes de complexité qu'ils avaient attribuées aux huit contes étudiés. Ces cotes avaient été définies à partir de la combinaison des trois éléments suivants:

1. *La clarté plus ou moins grande de l'expression des sentiments;*
2. *La présentation du point de vue d'un seul ou de plusieurs personnages;*
3. *La présence ou non de nombreux liens logiques nécessaires à la compréhension du conte.*

Comme ces deux études ont fait ressortir que les contes ont intéressé les enfants et que les contes ont été assez bien compris, les concepteurs ont donc poursuivi la réalisation de ces modules tout en s'appuyant sur ces travaux.

---

(1) M.E.Q. (1978). "Rapport d'expérimentation du module devinette", Passe-partout, D.G.D.P., 23 pages.

(2) M.E.Q. (1979). "Rapport sur la compréhension des contes", Passe-partout, D.G.D.P., 33 pages.
M.E.Q. (1979). "Rapport sur l'intérêt des enfants pour les contes", Passe-partout, D.G.D.P.' 25 pages.

4. *Analyse de la série télévisée à partir des modules*

La description qui vient d'être faite des modules permet maintenant de faire une analyse systématique de la série télévisée. L'analyse qui suit vise à voir l'importance relative des différents modules et des domaines qui ont été touchés dans l'ensemble des 110 émissions de la série télévisée[1].

Pour évaluer l'importance relative des différents modules, nous avons utilisé deux indicateurs:

1. *La fréquence, c'est-à-dire le nombre de modules d'une catégorie;*
2. *La durée, c'est-à-dire le temps total des modules d'une même catégorie.*

L'analyse a été faite en partant du principe de la non-unidimentionalité d'un module par rapport à ses objectifs; ce principe implique que, dans un même module, il est possible que plusieurs domaines se recoupent. Ce principe était une des caractéristiques fondamentales qui devait guider les producteurs de la série. Dans tous les cas de recoupement, nous avons inscrit le module dans chacun des domaines impliqués. Cette façon de procéder a fait que nous obtenons au total plus de modules qu'il n'y en a en réalité; toutefois le nombre réel de modules et leur durée sont aussi indiqués.

Le tableau 8 présente l'ensemble des résultats obtenus.

Ce tableau se divise en deux sections. La première section indique les fréquences et les durées réelles de chacun des modules. La seconde section présente les fréquences et les durées de chacun des modules par rapport à tous les domaines qui sont touchés par les contenus; ainsi lorsqu'un module présente des contenus qui touchent différents domaines il est enregistré autant de fois qu'il touche de domaines différents. C'est cette duplication

---

(1) Au total 125 émissions ont été produites; toutefois, quinze de celles-ci sont des montages de modules déjà utilisés dans les 110 autres émissions.

TABLEAU 8

Fréquences et durée de chaque groupe de module
(modules réels et modules recoupés)

Module	MODULES REELS		DOMAINE DEVELOPPE															
	Fréq.*	Durée	APV		MA		NO		MU		SC		SA		LA		Total**	
			Fréq	Durée	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée
1. Marionnettes	255	15:48:08	15	0:57:53	23	1:45:53	10	0:36:42	67	3:53:15	44	2:54:59	223	14:22:09	0	0	382	24:30:51
2. Fantaisistes	295	16:08:50	17	1:00:15	55	3:13:23	68	3:12:26	100	5:09:52	161	9:20:23	103	5:47:24	0	0	504	27:43:43
3. Inserts et missions	281	3:53:55	57	0:47:48	19	0:14:05	76	0:56:56	17	0:11:28	49	0:45:02	100	1:30:30	3	0:01:24	321	4:27:13
Total	*831*	*36:50:53*	*89*	*2:45:56*	*97*	*5:13:21*	*164*	*4:46:04*	*184*	*9:14:35*	*254*	*13:00:24*	*426*	*21:40:03*	*3*	*0:01:24*	*1207*	*56:41:47*
4. Beauté visuelle	64	0:44:23	64	0:44:23	--	--	1	0:01:00	1	0:01:07	3	0:04:35	1	0:00:58	--	--	70	0:52:03
5. Jeux de Bernard	10	0:18:01	--	--	10	0:18:01	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	10	0:18:01
6. Motricité	24	0:36:25	--	--	--	--	24	0:36:25	5	0:08:18	--	--	--	--	--	--	29	0:44:43
7. Observation - Information	18	0:20:43	--	--	--	--	--	--	1	0:01:51	18	0:20:43	--	--	--	--	19	0:22:34
8. Porte-...	43	0:14:55	--	--	--	--	--	--	--	--	43	0:14:55	--	--	--	--	43	0:14:55
9. Histoire de mes 4 ans	78	1:10:00	--	--	1	0:01:20	4	0:03:13	--	--	2	0:01:16	78	1:10:00	--	--	85	1:15:49
10. Confidences de Passe-partout	111	3:29:26	--	--	--	--	--	--	--	--	2	0:08:05	111	3:29:26	--	--	113	3:37:31
11. Conte	24	0:03:48	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	24	2:03:48	--	--	24	2:03:48
12. Perception visuelle	50	0:35:37	--	--	1	0:00:55	--	--	--	--	--	--	1	0:00:51	50	0:35:37	52	0:37:23
13. Phonétique	47	1:05:33	1	0:02:15	--	--	1	0:01:55	--	--	--	--	1	0:02:54	47	1:05:33	50	1:12:37
14. Carreaux logiques	7	0:16:05	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	7	0:16:05	7	0:16:05
15. Histoire en 3 images	28	0:30:05	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	28	0:30:05	28	0:30:05
16. Devinettes	21	0:35:07	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	0:04:30	21	0:35:07	22	0:39:37
17. Zig Zag	7	0:13:27	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	7	0:13:27	7	0:13:27
18. Divers	5	0:09:22	--	--	1	0:01:03	--	--	2	0:01:52	3	0:07:30	1	0:03:31	--	--	7	0:13:56
Total	*537*	*12:13:57*	*65*	*0:46:38*	*13*	*0:21:19*	*30*	*0:42:11*	*9*	*0:13:08*	*71*	*0:57:04*	*418*	*8:55:58*	*160*	*3:11:54*	*566*	*13:12:36*
Grand Total	*1368*	*48:04:50*	*154*	*3:32:34*	*110*	*5:34:40*	*184*	*5:28:37*	*193*	*9:27:43*	*325*	*13:57:28*	*644*	*28:36:01*	*163*	*3:17:18*	*1773*	*69:54:21*

* Fréquence
** Ce total comprend les recoupements. Voir tableau 9 pour l'analyse des recoupements.

d'un module que nous appelons recoupement. Le total pour chaque module de cette deuxième section est donc nécessairement plus grand[1] que le total de la première section.

Les modules à domaines variés

Les modules à domaines variés sont de loin les modules les plus fréquemment utilisés dans la série télévisée. Ces modules comptent en effet pour 61% de tous les modules produits; leur durée compte pour 75% de la durée totale des émissions.

Ces 3 groupes de modules qui constituent le coeur de l'émission ont des fréquences à peu près semblables; leur durée toutefois est loin de l'être, les modules de marionnettes et de fantaisistes ayant chacun une durée d'un peu plus de quatre fois celle des inserts et des missions. Autre différence importante, la comparaison des totaux des deux sections du tableau indique que les inserts et les missions sont des modules beaucoup plus unidimentionnels (1.14 recoupement) que les modules de marionnettes (1.50 recoupement) ou de fantaisistes (1.71 recoupement).

Les domaines touchés par ces trois groupes de modules sont très variés. Cependant le domaine du social-affectif est de loin le domaine le plus important (38% de la durée); viennent par ordre décroissant les sciences (23%), la musique (16%), les mathématiques (9%), la motricité (8%), les arts plastiques et visuels (5%) et le langage (.001%). La faible importance du domaine du langage tient au fait que ne sont inclus dans ce domaine que les contenus spécifiquement linguistiques, ces contenus ayant été développés par des modules spécifiques (phonétique, carreaux logiques, devinettes...).

---

(1) Les deux totaux seront égaux uniquement dans les cas où aucun recoupement n'aura été enregistré.

L'analyse de la durée des différents modules en fonction des trois groupes de personnages montre que les marionnettes prédominent nettement dans les modules où le contenu touche au domaine social-affectif (66% du temps consacré à ce domaine), alors que les fantaisistes prédominent dans tous les autres domaines, plus particulièrement dans ceux touchant aux sciences (72% du temps consacré à ce domaine).

A cause même de leur fonction, les inserts et les missions ne prédominent dans aucun domaine; toutefois leur fréquence est de loin la plus importante dans le domaine des arts plastiques et visuels; de même, dans le domaine social-affectif, ils sont utilisés presque aussi souvent que les fantaisistes, même si leur durée est de beaucoup moindre.

Les modules à domaine spécifique

L'analyse des durées et des fréquences des différents modules à domaine spécifique indique que ces modules sont vraiment spécialisés. En effet, les totaux des deux sections du tableau 8 varient très peu, ce qui indique que peu de modules touche plus d'un domaine à la fois. De plus, mis à part les "contes" et les "confidences de Passe-Partout" qui ont des durées moyennes de deux et cinq minutes, ces modules sont relativement très courts (1 minute ou moins en moyenne).

En ce qui concerne le domaine du social-affectif, trois groupes principaux de modules spécifiques ont été produits, soit les "Contes", les "Confidences de Passe-Partout" et "Histoire de mes quatre ans". Les deux premiers de ces modules ont pour principaux personnages les fantaisistes; cette particularité a pour effet d'augmenter de beaucoup la participation des fantaisistes aux contenus à caractère social-affectif, diminuant aussi l'écart entre les marionnettes et les fantaisistes à une durée d'un peu plus de trois heures.

Dans l'ensemble, les fantaisistes sont ainsi les personnages qui prédominent nettement dans la série télévisée, cela autant en temps qu'en polyvalence de leurs fonctions. Par ailleurs, le domaine du social-affectif est vraiment le domaine qui a été privilégié au niveau des contenus, 41% du temps des émissions y étant consacré. Ce domaine, contrairement aux autres domaines, réfère plus à une "façon d'être" qu'à des contenus précis; il peut, comme il a été dit plus haut "teinter" les contenus des autres domaines. C'est en vue d'étudier ce phénomène qu'il est apparu important d'analyser quelles sont les caractéristiques des modules où les recoupements sont fréquents. Ces modules appartiennent en quasi-totalité aux modules à domaines variés.

Les recoupements dans les modules à domaines variés

Le tableau 9 présente les modules à domaines variés en spécifiant le nombre de domaines qu'un même module a touché. Ce tableau permet d'expliquer les différences observées entre les totaux des deux sections du tableau 8, celui des durées réelles et celui des durées par domaine.

Premier fait à noter, ce sont les modules des fantaisistes qui présentent le plus de recoupements, un peu plus de la moitié de ces modules touchant à plus d'un domaine à la fois. A l'opposé, ce sont les inserts et les missions qui présentent les contenus les plus unidimentionnels.

En deuxième lieu, le domaine du social-affectif apparaît clairement être le domaine privilégié de la série télévisée, cela non seulement à cause de l'importance des modules qui touchent spécifiquement au social-affectif (43% des modules), mais aussi parce que, lorsqu'il y a un recoupement, plus de 60% des recoupements sont faits avec le social-affectif, cela peu importe que ce soit pour la musique, la motricité, les arts plastiques. Le seul domaine où on n'observe pas de recoupement avec le social-affectif, ni avec d'autres domaines d'ailleurs, est le langage, toutefois, ce fait est à expliquer par la définition restreinte qu'on a donnée de ce domaine. De plus, il apparaît

TABLEAU 9

Fréquence et durée des modules à domaines variés par rapport aux domaines touchés (recoupements)

Module	RECOUPEMENTS													
	1 Recoupement			2 Recoupements			3 Recoupements			Pas de Recoupement			Total	
	Domaine	Fréq.	Durée	Domaine	Fréq.	Durée	Domaine	Fréq.	Durée	Domaine	Fréq.	Durée	Fréq.	Durée
1. Marionnettes	APV/Mu	2	0:08:13	APV/Mu/SA	1	0:04 41	APV/Mu/Sc/SA	1	0:03:01	APV	0	--		
	APV/Mu	1	0:03:00	APV/Sc/SA	1	0:03:30	APV/Mu/Sc/SA	2	0:05:21	Ma	5	0:16:18		
	APV/SA	7	0:25:21	Ma/Mu/SA	3	0:13:42	Ma/Mu/Sc/SA	1	0:03:42	Mo	0	--		
	Ma/Sc	1	0:02:04	Ma/Sc/SA	2	0:07:38				Mu	14	0:27:16		
	Ma/SA	8	0:31:15	Mo/Mu/SA	1	0:03:55				Sc	4	0:18:33		
	Mo/Mu	3	0:10:01	Mo/Sc/SA	1	0:04:13				SA	130	8:22:14		
	Mo/SA	5	0:18:33	Mu/Sc/SA	8	0:37:41								
	Mu/Sc	2	0:05:20											
	Mu/SA	31	1:53:38											
	Sc/SA	21	1:18:58											
Total	*81 x 2*	*81* *162*	*4:56:23*	*17 x 3*	*17* *51*	*1:15:20*	*4 x 4*	*4* *16*	*0:12:04*	*153 x 1*	*153* *153*	*9:24:21*	*255*	*15:48:08*
2. Fantaisistes	APV/Mo	1	0:03:10	APV/Ma/Mu	1	0:04:44	Ma/Mo/Mu/Sc	1	0:02:25	APV	2	0:05:43		
	APV/Sc	4	0:13:10	APV/Ma/Sc	1	0:05:35	Ma/Mu/Sc/SA	1	0:03:48	Ma	15	0:45:00		
	APV/SA	3	0:11:41	APV/Mo/SA	1	0:03:53				Mo	19	0:47:48		
	Ma/Mo	3	0:12:48	APV/Mo/SA	1	0:03:22				Mu	14	0:28:58		
	Ma/Mu	3	0:07:00	APV/Mu/SA	2	0:07:00				Sc	64	3:41:08		
	Ma/Sc	4	0:15:13	Ma/Mo/Mu	5	0:15:12				SA	71	1:22:23		
	Ma/SA	4	0:14:47	Ma/Mo/SA	1	0:04:11								
	Mo/Mu	15	0:36:13	Ma/Mu/Sc	7	0:31:12								
	Mo/Sc	11	0:37:42	Ma/Mu/SA	2	0:09:24								
	Mo/SA	2	0:05:58	Ma/Sc/SA	6	0:22:22								
	Mu/Sc	21	1:12:05	Mo/Mu/Sc	5	0:13:25								
	Mu/SA	11	0:36:22	Mo/Mu/SA	4	0:12:23								
	Sc/SA	31	1:38:44	Mu/Sc/SA	9	0:36:01								
Total	*113 x 2*	*113* *226*	*6:04:53*	*45 x 3*	*45* *135*	*2:46:44*	*3 x 4*	*3* *8*	*0:06:13*	*136 x 1*	*136* *136*	*7:11:09*	*395*	*16:08:50*
3. Inserts et Missions	APV/Mo	4	0:03:14							APV	46	0:38:26		
	APV/Mu	2	0:01:45							Ma	13	0:09:45		
	APV/Sc	2	0:01:39							Mo	50	0:35:52		
	APV/SA	3	0:03:26							Mu	11	0:06:49		
	Ma/Mo	5	0:02:38							Sc	41	0:37:35		
	Ma/SA	1	0:01:00							SA	77	1:10:00		
	Mo/Mu	1	0:01:05							La	3	0:01:24		
	Mo/Sc	4	0:03:17											
	Mo/SA	12	0:10:40											
	Mu/SA	2	0:02:04											
	Sc/SA	4	0:03:16											
Total	*40 x 1*	*40* *80*	*0:34:04*		*0* *0*	*0* *0*		*0* *0*	*0* *0*	*241 x 1*	*241* *241*	*3:19:51*	*281*	*4:03:55*
Total Modules réels		*334*	*11:35:20*		*62*	*4:02:04*		*8*	*0:18:17*		*529*	*19:55:13*	*827*	*35:39:53*

ment que le domaine du social-affectif a très souvent été traité de pair avec les autres domaines fréquemment touchés par les émissions, soit les sciences et la musique.

En définitive, l'analyse des recoupements illustre clairement les particularités de la série télévisée Passe-partout, série axée davantage sur les dimensions sociales et affectives de tout comportement plutôt que sur l'apprentissage au sens restreint.

Conclusion

L'analyse qui précède constitue un résumé de l'application concrète du devis pédagogique qui a guidé la production de la série télévisée Passe-partout.

Cette analyse indique que la série télévisée a respecté grandement ce devis. Il faut toutefois rappeler que cette analyse a été réalisée d'un point de vue intérieur aux émissions, ayant été faite, non pas à partir du visionnement des émissions, mais à partir des cheminements, scénarios descriptifs faits a posteriori par la production.

Il serait par conséquent possible de pousser plus loin cette analyse, en la réalisant au moins à deux autres niveaux. Pour le premier de ces niveau, qui serait celui du produit lui-même, l'analyse pourrait consister à demander à un analyste "naïf", ne connaissant pas le devis pédagogique, de faire une analyse des contenus et des objectifs... Pour le second niveau, qui serait celui du récepteur, l'analyse consisterait à vérifier la compréhension de l'enfant de quatre ans à qui s'adresse la série télévisée. C'est surtout l'étude de ce second niveau qui pourrait permettre de définir quels peuvent être les effets réels attendus de la série sur les enfants.

ANNEXE

Titre des émissions analysées

1. Bonjour
2. Les deux côtés
3. Chacun son tour
4. Qui est là?
5. Poils et plumes
6. Pousse-tire
7. Coq ou poule
8. Partage
9. Plein et vide
10. La flûte
11. Le petit zèbre
12. Virgule
13. Le jardin
14. L'éléphant
15. Les aimants
16. Vive le maïs
17. Anniversaire
18. Voir, entendre, sentir
19. Et patati et patata
20. Feu de camp
21. La panne d'électricité
22. Les feuilles mortes
23. Les labours
24. Les messages
25. Les grenouilles
26. Le cheval
27. On se déguise
28. L'orignal
29. Ressemblances et différences
30. La maison
31. Où est le chat de grand-mère
56. Les glaçons
57. La laine
58. Les poissons
59. Les chinois
60. Lourd et léger
61. Une vitre cassée
62. Le petit sapin
63. Le vent
64. Du lait pour les bébés
65. Raquettes et mocassins
66. Dans la neige
67. Une journée d'hiver
100. Le cirque
102. Les oiseaux
103. Les oeufs
104. Les métiers
105. Le printemps
106. Tic tac toc
107. Le potager
108. Trois petits singes
109. Le loup et la chèvre
110. Les Antilles
111. Le vétérinaire
112. Les odeurs
113. La fête du pain
114. Le pique-nique
115. Ti-Jean et le géant

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME PASSE-PARTOUT

ANALYSE DE LA CLIENTELE DU PROGRAMME D'ANIMATION

(1979-1980)

Code

Octobre 1980

TABLE DES MATIERES

		page
INTRODUCTION		
I.	LA CLIENTELE DU PROGRAMME D'ANIMATION: LES NORMES ET LA REALITE	. 2
1.1.	L'admissibilité au programme	. 2
1.2.	Quelques indicateurs de l'organisation de base de l'intervention	. 3
1.3.	La participation globale	. 5
II.	ANALYSE DE LA PARTICIPATION ET CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS	. 6
2.1.	La participation selon les rencontres	. 6
2.2.	La participation selon les régions	. 8
2.3.	Note sur les participants réels	.10
2.4.	Quelques caractéristiques de la clientèle: le niveau de scolarité et le niveau occupationnel	.13
2.4.1.	Les clientèles de 1978-79 et de 1979-80	.13
2.4.2.	La participation au programme d'animation et les caractéristiques de la clientèle	.16
III.	LA PARTICIPATION DANS UNE PERSPECTIVE DYNAMIQUE: LES PROFILS DE PARTICIPATION	.18
3.1.	Les contacts avec la clientèle	.18
3.2.	Les jours de rencontres	.19
3.3.	Le calendrier des rencontres: le décalage provoqué par le congé du Nouvel An	.20
3.4.	Les profils de participation	.21
3.5.	Conclusion	.25
IV.	NOTE SUR LES EFFETS DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS SUR LA PARTICIPATION AU PROGRAMME D'ANIMATION	.26
CONCLUSION		

Le présent document porte sur la participation aux rencontres du programme d'animation Passe-partout. En 1979-80, 61 commissions scolaires offraient ce programme à leur clientèle d'enfants de quatre ans et à leurs parents. Au total, 68 animateurs participaient à l'organisation de ces rencontres.

Dans les pages qui suivent, on trouvera, en premier lieu, une description de la clientèle du programme d'animation pour l'année 1979-80 et une description de la participation d'ensemble.

En second lieu, on s'attachera à la description de certaines caractéristiques des participants et à l'analyse de la participation en fonction des régions et des différentes commissions scolaires.

Enfin, on traitera plus particulièrement de la participation vue de façon dynamique, comme un processus. Ce dernier point est fondamental dans la mesure où il permet de porter un jugement davantage qualitatif sur la participation.

Cette étude a été réalisée par Guy Legault, responsable de l'évaluation des interventions en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

1. LA CLIENTELE DU PROGRAMME: LES NORMES ET LA REALITE

Le programme d'animation Passe-partout est un programme offert aux familles qui ont un enfant de quatre ans par les commissions scolaires qui en font la demande. Pour être éligible, une commission scolaire doit avoir une clientèle qui réside dans un secteur défavorisé au sens défini par l'énoncé de politique "L'école s'adapte à son milieu"(1), cette clientèle devant être suffisamment nombreuse, environ 150 enfants de quatre ans.

Une fois l'autorisation obtenue, une commission scolaire confie à un animateur le soin de développer le programme d'animation sur la partie du territoire qu'elle a choisie. Les guides d'animation qui ont été produits par l'équipe responsable du programme Passe-partout permettent à l'animateur de développer son intervention en conformité avec les objectifs du programme. Sommairement, on peut dire qu'un animateur doit segmenter sa clientèle de telle sorte qu'il puisse travailler avec les parents en petit groupe (5 à 20 personnes) à un rythme d'une rencontre à toutes les quatre à six semaines. Le contenu-cadre de ces rencontres, au nombre de huit, est présenté dans les guides d'animation (2).

1.1. L'admissibilité au programme

En 1979-80, 61 commissions scolaires ont offert le programme Passe-partout; toutes ces commissions scolaires répondaient aux normes d'admissibilité au programme, une clientèle suffisante résidant sur un territoire défini comme économiquement faible.

---

(1) GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1980). L'école s'adapte à son milieu. "Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible". M.E.Q., Québec, p. 28

(2) GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1979). Guide d'animation Passe-partout, D.G.R., M.E.Q., Québec, 1979, code 51-3680 à 51-3686.

1.2. *Quelques indicateurs de l'organisation de base de l'intervention*

On a essayé de dégager en vue de décrire sommairement l'organisation de base du programme d'animation, quelques indicateurs normatifs. Ces indicateurs ont trait à la taille de la clientèle, au nombre et à la taille des groupes de rencontre et à la fréquence des rencontres que les animateurs ont tenues. Le tableau 1 regroupe l'ensemble de ces informations.

En premier lieu, on y constate qu'un animateur avait en moyenne une clientèle de 132 familles; des écarts importants sont cependant observés d'une région administrative à l'autre, les animateurs ayant en moyenne moins de 100 familles dans les régions de la Côte-Nord et de Montréal, et plus de 155 familles dans les régions des Cantons de l'Est et du Saguenay Lac-St-Jean. Cette moyenne provinciale est relativement très près du ratio visé qui était de 150 familles pour un animateur.

En second lieu, on constate que les écarts importants entre les clientèles des différentes régions ont été largement diminués par la segmentation en groupe que les animateurs ont réalisée. En effet, le nombre moyen de groupes par animateur est toujours très près de 9 dans toutes les régions; ce nombre de groupes indique que, jusqu'à un certain point, la tâche d'un animateur était assez homogène d'une région administrative à l'autre.

L'uniformité du nombre de groupes pour un animateur a été réalisée en faisant varier la taille des groupes en fonction des clientèles totales; ainsi, si en moyenne 14,4 familles suffisent pour former un groupe, ce nombre peut atteindre 18,4 familles dans les régions où les clientèles sont plus nombreuses (Saguenay Lac-St-Jean, par exemple) et 11,2 familles dans les régions où les clientèles sont moins nombreuses (Côte-Nord, par exemple).

Tableau I

DONNEES FACTUELLES

	Région									
	Gaspésie *	Saguenay Lac St-Jean	Québec	Mauricie	Cantons de l'est	Montréal	Outaouais	Abitibi-Témisc.	Côte-Nord	Province *
Familles inscrites	1687	1124	3289	655	158	491	475	447	371	8697
Animateurs (N)	14	6	23	5	1	5	4	4	4	66
N. moyen de familles	121	187	143	131	158	98	119	112	93	132
N. groupes	122	61	209	38	11	40	41	36	33	591
N. moyen de groupes par animateur	8,7	10,2	9,1	7,6	11,0	8,0	10,3	9,0	8,3	8,9
N. moyen de famille par groupe	13,8	18,4	15,7	17,2	14,4	12,3	11,6	12,4	11,2	14,7
N. moyen de rencontres par animateur par famille	6,35	6,97	7,47	7,80	6,76	7,38	7,89	7,18	6,77	6,80
N. moyen de rencontres auxquelles une famille a assisté	4,17	4,92	4,38	5,86	5,06	4,23	5,66	4,62	3,61	4,57

* C.S. Matane exclue

En troisième lieu, on constate que le nombre moyen de rencontres qui ont été offertes à chaque famille est de 6,80 pour l'ensemble de la province. Ce nombre moyen correspond à peu près à la réalité minimale des rencontres qui ont été tenues dans chacune des régions, exception faite de la Gaspésie où il est de 6,35.

Cette moyenne très élevée indique que les rencontres prévues initialement comme étant nécessaires à la poursuite de tous les objectifs du programme d'animation ont été en pratique réalisées. En effet, même si le nombre prévu de rencontres était de huit, les animateurs avaient la possibilité de concentrer les contenus des rencontres 7 et 8 de telle sorte qu'ils pouvaient en 7 rencontres respecter la structure du programme. Il faut cependant mentionner que, si cette pratique semble avoir été courante, les animateurs des régions de l'Outaouais et de la Mauricie ont tenu 8 rencontres pour presque toutes leurs familles.

1.3. *La participation globale*

La participation globale au programme d'animation est la dernière information que présente le tableau 1. Chaque famille a participé, en moyenne, à 4,57 rencontres au cours de l'année 1979-80. Cette moyenne se compare avantageusement aux 4,22 rencontres auxquelles les familles avaient participé en 1978-79.

Même si la participation a été relativement élevée dans toute la province, on observe des variations, selon les régions, qui sont appréciables. Ainsi, les régions des Cantons de l'Est, de la Mauricie et de l'Outaouais ont eu une participation beaucoup plus importante, (supérieure à 5 rencontres) que les autres; à l'opposé, la région de la Côte-Nord a connu une participation nettement inférieure aux autres régions (3,61 rencontres par famille).

La situation de la Côte-Nord est paradoxale; d'une part, cette région offre les caractéristiques de départ les plus avantageuses (faible clientèle,groupes plus petits); d'autre part, la participation est au plus bas*, identique à ce qu'elle était en 1978-79. Il serait important qu'une étude plus approfondie des causes de cette situation soit entreprise en collaboration avec le responsable régional et l'équipe d'animateurs de cette région.

2. ANALYSE DE LA PARTICIPATION ET CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS

On a indiqué plus haut que les familles inscrites au programme Passe-partout avaient participé en moyenne à 4,57 des 6,80 rencontres du programme d'animation; cette proportion situe donc le taux moyen de participation à 67%. Ce taux, très élevé pour ce type de programme où la clientèle est tout à fait libre de participer, doit cependant être nuancé. Dans les pages qui suivent, on essaiera de faire l'analyse des variations de la participation non seulement au niveau global en fonction des différentes régions mais aussi en fonction des différentes rencontres qui s'échelonnaient tout au long de l'année.

2.1. *La participation selon les rencontres*

Une première remarque qui doit être faite concerne le taux lui-même de 67%. Ce taux doit être considéré comme un maximum absolu. En effet, ce taux concerne la participation telle qu'elle a été en soi, indépendamment de la structure comme telle du programme. Il ne tient pas compte du fait qu'un certain nombre de familles inscrites ne pouvaient participer soit parce qu'elles n'étaient pas encore recrutées, soit parce que, à un moment donné, il n'y avait pas de rencontres... Dans tous ces cas,

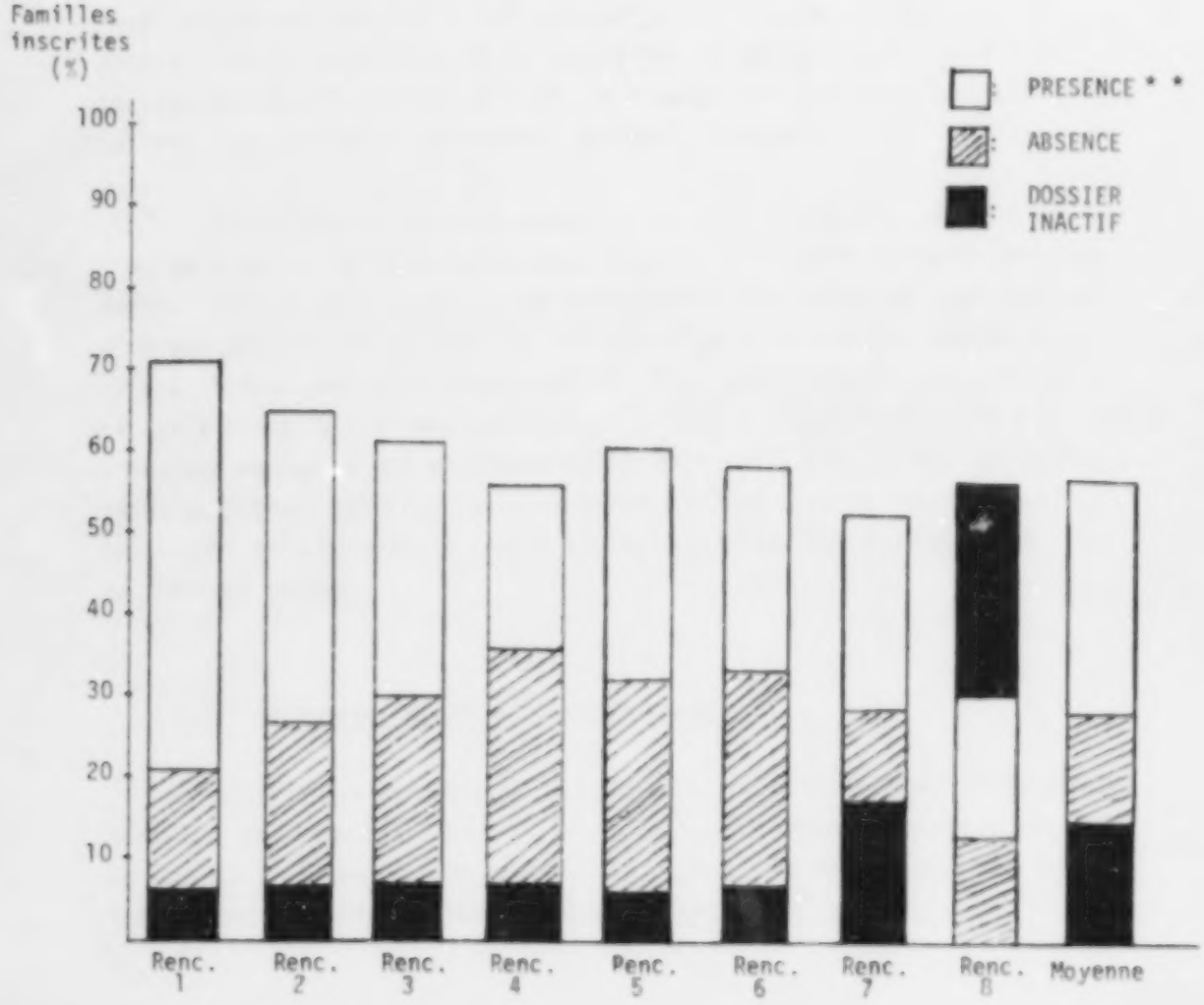
---

* La participation moyenne pourrait être encore plus faible si l'on tenait compte d'un certain nombre de familles qui ne peuvent participer que saisonnièrement aux rencontres du programme d'animation.

on peut dire que les familles étaient "inactives". Toutefois, d'un point de vue interne au programme, on doit tenir compte de cette "inactivité" si l'on veut avoir une idée plus précise de l'efficacité réelle de l'intervention. Le tableau 2 présente la participation en tenant compte de ce phénomène.

Tableau 2

Participation globale selon les rencontres*



* C.S. de Matane exclue.

** La somme des 3 surfaces égale 100%.

Dans ce tableau, la participation moyenne ainsi que la participation à chacune des rencontres est présentée en tenant compte de trois statuts possibles pour une famille: soit qu'elle était présente ou absente, soit qu'elle était inactive. Le taux moyen de participation n'est plus de 67% mais plutôt de 57,2%. A notre avis, ce taux de 57,2% est beaucoup plus près de la réalité dans la mesure où il tient compte de l'ensemble de la population inscrite et cela dans le contexte du programme, i.e. des huit rencontres considérées comme essentielles à son efficacité. Si par ailleurs plusieurs animateurs ont concentré en une seule rencontre les contenus des rencontres 7 et 8 qui visaient à une mise en contact avec le milieu scolaire (rencontre de la jardinière de la maternelle) et à l'évaluation du travail réalisé au cours de l'année, ce taux réel, calculé sur les sept premières rencontres, seraient de 60,9%.

La participation aux rencontres a été, dans l'ensemble, régressive, i.e. qu'à mesure qu'on avançait dans l'année, il y avait moins de participants. Si l'on fait exception de la cinquième rencontre, on constate que d'un peu plus de 71% qu'était la participation à la première rencontre, elle a diminué progressivement pour se situer à 52% à la septième rencontre et à 31% à la huitième rencontre. La légère remontée observée à la cinquième rencontre est en grande partie explicable par le fait que certains animateurs ont organisé à ce moment, plutôt qu'à la fin de l'année, une visite à la maternelle, cette visite ayant beaucoup d'attrait pour de nombreux parents.

1.2. *La participation selon les régions*

Ce qui vient d'être dit de la participation globale appelle cependant certaines remarques si l'on veut tenir compte des phénomènes régionaux. Le tableau 3 présente, pour chacune des régions, le pourcentage des familles qui ont participé à chacune des rencontres.

TABLEAU 3

Participation selon les rencontres
(présence seulement, en %)

Rencontre	Région									
	Gaspésie *	Saguenay Lac St-Jean	Québec	Mauricie	Rive-Sud	Montréal	Outaouais	Abitibi Témisc.	Côte-Nord	Province *
Rencontre 1	75	86	66	78	80	54	77	79	62	72
Rencontre 2	63	77	61	74	76	55	77	68	47	65
Rencontre 3	51	66	61	84	70	60	76	54	50	61
Rencontre 4	61	63	50	70	60	44	62	54	55	55
Rencontre 5	60	75	56	68	60	52	68	57	52	59
Rencontre 6	67	75	47	62	95	56	71	53	51	58
Rencontre 7	32	51	55	82	58	60	59	63	44	52
Rencontre 8	7	0	43	60	0	40	76	34	?	30
Moyenne	52	62	55	74	63	53	71	58	45	57
Nombre de familles	1687	1124	3289	655	150	491	475	447	371	8697

* C.S. Matane exclue.

Les données présentées au tableau 3 recoupent si l'on ne tient compte que des marginales, i.e. la dernière ligne et la dernière colonne, ce que le tableau 1 indiquait déjà au niveau du nombre moyen de rencontres auxquelles chaque famille a participé. Toutefois, dans ce cas-ci, c'est l'intérieur du tableau qui doit attirer l'attention. En effet, on peut constater que d'une région à l'autre, les fluctuations dans la participation ne sont pas identiques. Ainsi, on constate qu'une participation très forte à la première rencontre ne conduit pas nécessairement à une participation continue d'un même niveau relatif. Une région comme Montréal, qui a connu une participation initiale faible a maintenu, par ailleurs, une participation relativement stable; il en va de même de la Mauricie avec une participation plus élevée. A l'opposé, des régions comme l'Abitibi et la Gaspésie, qui ont connu une assez forte participation initiale, on vu cette participation diminuer plus rapidement que les autres régions.

Pour corriger les situations extrêmes qui viennent d'être mentionnées, des stratégies très différentes doivent être développées. Dans le cas de Montréal, il faudrait surtout penser à améliorer la stratégie de recrutement et de sensibilisation; dans le cas de l'Abitibi ou de la Gaspésie, il faudrait plutôt développer la stratégie de relance de la clientèle qui a déjà participé à la rencontre initiale. Pour ce qui est des autres régions, elles se situent entre les cas qui viennent dêtre mentionnés.

La hausse de la participation que nous avions constatée lors de la cinquième rencontre, n'apparaît pas toujours, en réalité, au moment de cette rencontre; ceci indique que la visite à la maternenle n'a pas toujours été située au même moment dans toutes les régions.

2.3. *Note sur les participants réels*

Jusqu'à maintenant, on a parlé de la participation en termes de "taux", de volume etc... Dire "qu'en moyenne, une famille a participé à 4 rencontres" ne signifie absolument pas que toutes les familles ont effectivement participé

TABLEAU 4

Nombre de présences selon les régions

Présence	Région															
	Gaspésie *		Saguenay Lac St-Jean		Québec		Mauricie		Cantons de l'Est		Montréal		Outaouais		Abitibi Témisc.		Côte-Nord		Province *	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	88	(8)	24	(2)	292	(9)	12	(2)	3	(2)	54	(11)	2	(0)	7	(2)	35	(9)	517	(6)
1	125	(7)	44	(4)	279	(8)	23	(4)	5	(3)	50	(10)	11	(2)	26	(6)	47	(13)	610	(7)
2	154	(9)	62	(6)	314	(10)	22	(3)	9	(6)	48	(10)	27	(6)	41	(9)	46	(12)	723	(8)
3	226	(13)	98	(9)	303	(9)	41	(6)	8	(5)	46	(9)	37	(8)	56	(13)	38	(10)	853	(10)
4	263	(16)	154	(14)	339	(10)	54	(8)	21	(13)	41	(8)	53	(11)	69	(16)	64	(17)	1058	(12)
5	312	(18)	229	(20)	433	(13)	70	(11)	36	(23)	62	(13)	61	(13)	99	(22)	59	(16)	1361	(16)
6	356	(21)	283	(26)	529	(16)	110	(17)	43	(27)	58	(12)	81	(17)	62	(14)	43	(12)	1565	(18)
7	132	(8)	230	(21)	508	(15)	160	(24)	33	(21)	87	(18)	114	(24)	52	(12)	33	(9)	1349	(15)
8	31	(2)	0	(0)	292	(9)	163	(24)	0	(0)	45	(9)	89	(19)	35	(8)	6	(2)	661	(8)
TOTAL	1687	(99)	1124	(101)	3289	(99)	655	(100)	158	(100)	491	(100)	475	(100)	447	(101)	371	(100)	8637	(100)

* C.S. Matane exclue.

à 4 rencontres. Ce pourrait aussi bien être la moitié seulement des familles qui auraient participé à toutes les rencontres... C'est dans l'intention de parler davantage des participants réels que nous présentons au tableau 4 le nombre de présences qui a été enregistré pour chacune des familles inscrites au programme d'animation.

On constate, dans ce tableau, que le nombre de présences se distribue de façon linéaire, la proportion des familles devenant plus importante à mesure que la fréquence des présences augmente. La faible proportion de ceux qui n'ont assisté à aucune rencontre (6%) indique que la pénétration de la clientèle visée a été très grande (94%), en hausse par rapport à 1978-79. De façon générale, ceci montre que les stratégies de sensibilisation se sont améliorées depuis l'an dernier.

Par ailleurs, la proportion des familles qui ont assisté à au moins six rencontres est de 41%. Dans un programme où la démarche est intégrée et progressive, la participation à six rencontres apparaît comme un minimum pour en atteindre tous les objectifs. Dans ce sens, cette proportion de 41% rend tout à fait relatif le taux moyen de participation de 57% qui avait été avancé plus haut. Toutefois, nous verrons plus loin que cette proportion de 41% n'est pas le meilleur indicateur de l'efficacité réelle du programme par rapport à ses objectifs.

Par rapport à ce qui vient d'être dit, certaines variations régionales doivent être mentionnées. Ainsi, les régions de la Côte-Nord, de Montréal et de Québec ont plus que les autres une part importante de leur clientèle qui n'a pas participé (9 à 11%) ou a participé peu. Il faudrait essayer de voir si ces écarts sont dûs à des particularités régionales ou si ils ne sont pas dûs à un manque dans les stratégies de relance de la clientèle, une fois qu'elle a été contactée. S'il est un peu idéaliste de penser que toutes les familles peuvent participer tout le temps, il serait par ailleurs intéressant de se demander s'il serait possible que des familles participent au moins à une rencontre, ce qui leur permettrait de décider de participer ou non à partir d'une situation concrète.

2.4. *Quelques caractéristiques de la clientèle: le niveau de scolarité et le niveau occupationnel*

2.4.1. *Les clientèles de 1978-1979 et de 1979-1980*

On avait déjà constaté en 1978-79 que la clientèle du programme Passe-partout, parce qu'elle n'était qu'un segment de la population constitué surtout des 20-40 ans, avait des caractéristiques scolaires et professionnelles supérieures à celles qui étaient données pour l'ensemble de la population où vivait cette clientèle. On remarquait, entre autres, que ces caractéristiques se rapprochaient de celles de l'ensemble de la population des secteurs définis comme favorisés, notant toutefois que, dans les secteurs favorisés, le segment équivalent de la population aurait sûrement aussi des caractéristiques supérieures à l'ensemble de sa population.

TABLEAU 5

Proportion de la population avec un niveau de scolarité inférieur ou égal à 7 ans et supérieur ou égal à 12 ans

(Programme d'animation Passe-partout 1978-79 et 1979-80)

	1978-79	1979-80
7 ans et moins	28% (1027)	26% (2094)
12 ans et plus	22% (833)	26% (2101)

$X^2 = 14,37$ dl I $P \leq .001$
Exclus N.R.

TABLEAU 6

Proportion de la population
selon que l'occupation du chef de ménage
est manuelle ou professionnelle et technique

(Programme d'animation Passe-partout 1978-79 et 1979-80)

	1978-79	1979-80
Travail manuel	68% (2332)	66% (5530)
Travail professionnel et assimilé	17% (570)	19% (1597)

X^2 = 9,30 dl: 1 P≤ .01

Exclus N.R.

En comparant les caractéristiques des clientèles du programme Passe-partout en 1978-79 et en 1979-80, on constate que ce qui avait été constaté en 1978-79 tient toujours. De plus aux tableaux 5 et 6, on constate que de 1978-79 à 1979-80, les niveaux scolaires et professionnels ont encore augmenté. Ce phénomène s'explique par le fait qu'en 1979-80, il y a une génération plus jeune de plus qu'en 1978-79 et que cette nouvelle génération parce qu'elle a été formée en grande partie au cours des années 60 a été touchée par la réforme scolaire qui a amené une hausse marquée de la scolarisation des jeunes de cette période par rapport aux périodes antérieures. Cette remarque amène à la conclusion que, dans les quelques années qui viennent, la clientèle de Passe-partout risque en moyenne d'avoir des caractéristiques scolaires et professionnelles encore légèrement supérieures à celle de la clientèle 1979-80. Ce fait est important puisqu'il exige que les animateurs adaptent d'une année à l'autre leurs stratégies d'animation aux caractéristiques de leurs participants et que l'image qu'ils se font des milieux défavorisés évolue d'une année à l'autre.

2.4.2. *La participation au programme d'animation et les caractéristiques de la clientèle*

Le niveau occupationnel

De façon générale, la participation au programme d'animation n'est pas influencée par les caractéristiques professionnelles de la clientèle. (Tableau 7). Le nombre moyen de rencontres (4,58) auxquelles ont assisté les familles dont le statut occupationnel est faible est identique à celui des familles dont le statut occupationnel est élevé. On observe que, pour les familles de statut moyen, le nombre de rencontres moyen est légèrement supérieur (4,66 à 4,80). Cette tendance générale doit toutefois être nuancée. En effet, dans les régions de la Côte-Nord, les familles à faible statut occupationnel participent, en moyenne, à beaucoup moins de rencontres (3,62) que celles à statut occupationnel élevé (4,58). Une tendance analogue mais moins accentuée est aussi observée pour les régions de la Mauricie et de Montréal. Il est important que les animateurs de ces régions tiennent compte de ce phénomène dans leur façon de contacter leur clientèle.

Le niveau de scolarité

En ce qui a trait au niveau de scolarité, il y a une tendance à ce que, de façon générale, la participation soit plus forte à mesure que les participants sont plus scolarisés (tableau 8). Même si les écarts ne sont pas très grands (.32 rencontre), la relation entre le niveau de scolarité et la participation est linéaire. Cette tendance est très marquée dans la région de la Côte-Nord. Elle l'est aussi, mais à un degré moindre, dans les régions de l'Abitibi, de la Gaspésie et de Montréal.

Tableau 7

Nombre moyen de rencontres selon le niveau socio-économique[1] du chef de ménage (province et régions)

Niveau Socio-économique	Région									
	Gaspésie *	Saguenay Lac St-Jean	Québec	Mauricie	Cantons de l'Est	Montréal	Outaouais	Abitibi Témisc.	Côte-Nord	Province *
1	4,16 (1066)[2]	4,98 (722)	4,34 (1831)	5,89 (437)	5,09 (115)	4,36 (249)	5,63 (260)	4.50 (307)	3,52 (282)	4,58 (5303)
2	4,32 (246)	4,93 (177)	4,61 (441)	5,83 (93)	5,00 (14)	4,06 (89)	5,65 (60)	4,84 (68)	3,50 (70)	4,66 (1252)
3	4,32 (172)	4,72 (113)	4,66 (441)	6,02 (63)	5,13 (15)	4,55 (83)	6,03 (79)	5,07 (44)	4,33 (33)	4,80 (1043)
4	4,26 (124)	4,89 (64)	4,57 (233)	6,45 (43)	5,00 (13)	4,63 (30)	5,79 (33)	4,45 (20)	4,38 (8)	4,58 (568)
9	3,40 (80)	4,68 (38)	5,91 (118)	5,15 (14)	2,00 (1)	3,24 (33)	5,47 (30)	4,55 (11)	2,57 (23)	3.92 (349)
Moyenne	4,17 (1687)	4,92 (1124)	4,38 (3289)	5,86 (655)	5,06 (158)	4,23 (491)	5,66 (475)	4,62 (487)	3,61 (371)	4,57 (8697)

* C.S. Matane exclue.

(1) Le niveau socio-économique est mesuré à l'aide de l'échelle Blishen: le niveau 1 correspond aux emplois manuels non spécialisés; le niveau 2 aux emplois manuels spécialisés; le niveau 3 aux emplois de bureau et de techniciens; le niveau 4 aux emplois de professions libérales; le niveau 9 correspond à la population "inactive", i.e. sans emploi rémunéré.

(2) fréquences absolues.

Tableau 8

Nombre moyen de rencontres

selon le niveau de scolarité[1] du chef de ménage (province et régions)

Niveau de scolarité	Région									
	Gaspésie *	Saguenay Lac St-Jean	Québec	Mauricie	Cantons de l'Est	Montréal	Outaouais	Abitibi Témisc.	Côte-Nord	Province *
1	3,84 (363)[2]	4,96 (226)	4,30 (887)	5,78 (167)	5,13 (82)	3,96 (91)	5,77 (97)	4,44 (132)	3,10 (90)	4,44 (2094)
2	4,43 (369)	4,80 (288)	4,45 (676)	5,96 (142)	5,24 (45)	3,96 (80)	5,67 (107)	4,66 (105)	3,58 (130)	4,63 (1952)
3	4,19 (424)	5,03 (313)	4,38 (644)	5,91 (184)	5,20 (26)	4,40 (149)	5,55 (110)	4,50 (104)	3,45 (82)	4,63 (2042)
4	4,32 (402)	4,89 (277)	4,53 (779)	6,04 (152)	4,64 (26)	4,68 (146)	5,80 (137)	4,91 (106)	4,58 (66)	4,76 (2101)
Moyenne	4,17 (1687)	4,92 (1124)	4,38 (3269)	5,86 (686)	5,06 (158)	4,23 (491)	5,66 (475)	4,62 (447)	3,61 (372)	4,57 (9697)

* C.S. Matane exclue.

(1) Le niveau 1 correspond à 7 ans ou moins de scolarité; le niveau 2 correspond à 8 ou 9 ans; le niveau 3 correspond à 10 ou 11 ans; le niveau 4 correspond à 12 ans et plus.

(2) fréquences absolues.

Il apparaît important que les animateurs se sensibilisent au phénomène qui vient d'être décrit afin qu'ils adaptent soit leurs stratégies de relance, soit aussi et surtout le contenu de leurs rencontres à ces clientèles particulières afin qu'elles sentent que ces rencontres sont aussi pour elles. Il appartient à chacun, au niveau local, de déterminer jusqu'à quel point ces remarques les concernent.

2.4.3. *Le statut parental*

Jusqu'à maintenant, on a parlé en termes généraux des "participants", des "familles"... Pourtant 91 fois sur 100 c'est la mère seule qui participe aux rencontres d'animation. Lorsque les pères viennent, ils viennent le plus souvent avec leur conjoint (6%), les pères seuls ne comptant que pour 2,5% des participants. Ce phénomène a des implications déterminantes non seulement sur le vécu des rencontres de parents mais aussi et surtout sur les effets possibles que le programme peut avoir sur l'ensemble des attitudes et comportements parentaux. Il y a de ce côté un travail énorme qui reste à réaliser.

3. LA PARTICIPATION DANS UNE PERSPECTIVE DYNAMIQUE

La participation a été présentée, dans les paragraphes qui précèdent, d'un point de vue qui pourrait être qualifié d'extérieur et d'abstrait (comparaison de moyennes, taux...). Dans les pages qui suivent, la participation au programme Passe-partout sera abordée d'un point de vue plus intérieur au programme, centré sur la dynamique propre à l'intervention.

3.1. *Les contacts avec la clientèle*

De façon générale, une fois la promotion initiale terminée, les animateurs entraient en contact avec leur clientèle surtout par la voie du courrier. Des contacts plus personnels ont été faits tout au long de

l'année mais de façon beaucoup plus limitée; ainsi, à chacune des rencontres, les animateurs ont contacté un certain nombre de familles soit par téléphone (2 à 6%), soit par une visite à domicile (1 à 2%)[1].

Pour les rencontres d'animation avec les parents, les animateurs ont privilégié, comme lieu de regroupement, l'école, plus de 92% des parents à rencontrer ayant été invités à s'y rendre [2]. Exceptionnellement, les animateurs ont utilisé une salle de loisirs (1 à 4%), une maison privée (1 à 3%) ou un autre lieu de rencontre (1 à 5%).

3.7. *Les jours de rencontres*

La disponibilité d'une clientèle adulte est beaucoup moins grande que celle d'une clientèle scolaire régulière. En pratique, les animateurs ont centré la plupart de leurs rencontres dans les premiers jours de la semaine, soit les lundi, mardi et mercredi. Comme l'indique le tableau A-3 en annexe ces trois jours permettaient de rejoindre environ 80% des parents. Le jeudi a été ainsi utilisé comme jour de rencontre, mais à un degré moindre.

Suite à quelques analyses il est ressorti que le jour choisi pour faire les rencontres n'a eu aucun effet sur la participation des parents aux rencontres. Ces analyses ont toutefois permis de constater que, de façon générale, les parents ne sont pas rencontrés régulièrement le même jour de la semaine à chacune des rencontres. Il serait intéressant de voir s'il ne serait pas préférable de rencontrer les mêmes parents toujours le même jour de la semaine, ce qui faciliterait grandement l'organisation et la planification du temps des parents (garde-enfant...).

---

(1) Annexe, tableau A-1.

(2) Annexe, tableau A-2.

3.3. *Le calendrier des rencontres: le décalage provoqué par le congé du Nouvel An*

L'efficacité du programme d'animation est grandement liée au respect de la planification établie pour les différentes rencontres. Ainsi, avec une périodicité de 4 à 6 semaines, un animateur peut rencontrer tous ses groupes au moins à huit reprises au cours de l'année. Le décalage dû au congé du Nouvel An coïncide avec une étape du programme d'animation, celle liée aux objectifs spécifiques des trois premières rencontres.

De façon générale, les familles ont été rencontrées régulièrement à des intervalles égaux ou inférieurs à six semaines [1], la seule exception étant la période du congé du Nouvel An. Près de la moitié (49%) des familles sont rencontrées à des intervalles de 4 semaines.

En s'intéressant à la périodicité, on voulait aussi comprendre pourquoi certains animateurs ne parvenaient pas à rencontrer les parents au moins huit fois au cours de l'année. On a ainsi été amené à faire un calendrier qui indique les périodes correspondant aux différentes rencontres. Ce calendrier, tableau A-5 de l'annexe, indique très clairement deux phénomènes. En premier lieu, la période du Nouvel An est déterminante; alors que tous les parents étaient rencontrés en moins de huit semaines lors de chacune des deux premières rencontres, on s'attendrait, en ajoutant 3 ou 4 semaines pour la période du Nouvel An, à ce que tous les parents aient été invités à participer à la troisième rencontre au plus tard à la troisième semaine de janvier. Or le calendrier indique que certains groupes de parents n'ont été rencontrés qu'à la deuxième semaine de février. Ce retard de trois semaines a pour conséquence de rendre impossible la tenue de plus de trois autres rencontres dans les mois qui suivent, du moins si l'on tient compte du phénomène décrit dans le paragraphe qui suit.

---

(1) De 81 à 96% selon les rencontres; annexe, tableau A-4.

Le deuxième phénomène qui est mis en lumière par le calendrier est la période de la fin des rencontres. La première semaine de juin apparaît être le dernier moment où des rencontres sont organisées, peu importe le nombre de rencontres qui ont par ailleurs été organisées pour les parents. Il serait peut-être possible, dans les commissions scolaires où des retards appréciables ont été accumulés, de continuer à faire des rencontres au moins jusqu'à la troisième semaine de juin; jusqu'à cette période, qui correspond au calendrier scolaire régulier, les parents devraient être encore suffisamment disponibles pour être nombreux à participer.

Il faut noter, par rapport à la période de la dernière rencontre, que certains animateurs, par exemple dans la région de l'Outaouais, ont fait une neuvième rencontre avec un certain nombre de groupes de parents. Ces animateurs, qui avaient terminé leur huitième rencontre dès le début mai ont pu faire cette rencontre additionnelle avant la première semaine de juin. Les quelques remarques que nous avons faites sur l'étalement des rencontres, indiquent combien il est important que les animateurs soient en poste, dans les différentes commissions scolaires locales, dès le début septembre, tout retard ayant des répercussions importantes sur le déroulement du programme.

3.4. *Les projets de participation*

Le modèle pédagogique développé dans le cadre du programme Passe-partout a pour objectif de développer chez les parents des attitudes et des habitudes qui les amèneront à s'intégrer dans un processus éducatif susceptible d'améliorer leurs compétences d'éducateur et de parent. Dans cette optique, les différentes rencontres auxquelles on demande aux parents de participer sont complémentaires les unes par rapport aux autres. Si les premières rencontres sont davantages axées sur de l'information dans le cadre du programme Passe-partout, les animateurs doivent amener les participants, dès la troisième rencontre, à essayer de formuler des projets qu'ils pourront développer

tout au long de l'année et même, au-delà. Dans cette perspective, il n'est pas indifférent qu'un parent soit là, ou non, à chacune des rencontres: d'une rencontre à l'autre, le groupe de participants prend plus de cohésion, l'animateur devenant, avec le temps, moins central. De ce point de vue, si les participants changent constamment, il y de fortes chances que la seule constante soit l'animateur et que celui-ci "traîne les participants" plutôt que l'inverse. La stabilité, la "quasi-permanence" des groupes d'animation est une condition essentielle d'atteinte d'objectifs fondamentaux du programme Passe-partout.

C'est dans le but d'étudier ce phénomène qu'on a été amené à développer la notion de "profil de participation". Par profil, on entent les différentes combinaisons de présence qui caractérisent la participation de la clientèle: il y a ceux qui ne sont jamais là, ceux qui viennent la première et la dernière fois, ceux qui viennent une fois sur deux, ceux qui sont toujours là... Dans les profils de participation qui sont présentés ici, on s'est attardé aux rencontres 3 à 7 inclusivement, ces rencontres exigeant plus que les deux premières une certaine stabilité des groupes pour que l'animateur puisse fonctionner efficacement.

Les profils de participation sont présentés à l'aide d'un simplex[1]. On constate, dans le simplex de la page suivante (tableau 9), que les familles qui ont participé à toutes les rencontres (3 à 7), ne constituent que 19% des familles (profil 11111). Toutefois, comme plusieurs familles n'ont pu assister qu'à 6 rencontres, on pourrait ajouter à ce 19%, 7% qui correspond aux familles qui ont assisté à toutes les rencontres sauf à la septième (profil 11119). Le total de ces deux sous-groupes, 26%, correspond à la proportion maximale de la clientèle qui est susceptible d'atteindre tous les objectifs du programme d'animation Passe-partout. Les autres profils divisent la clientèle de façon assez semblable (3 à 5% de la

(1) Pour rappel, les différentes caractéristiques d'un simplex sont présentées en annexe B.

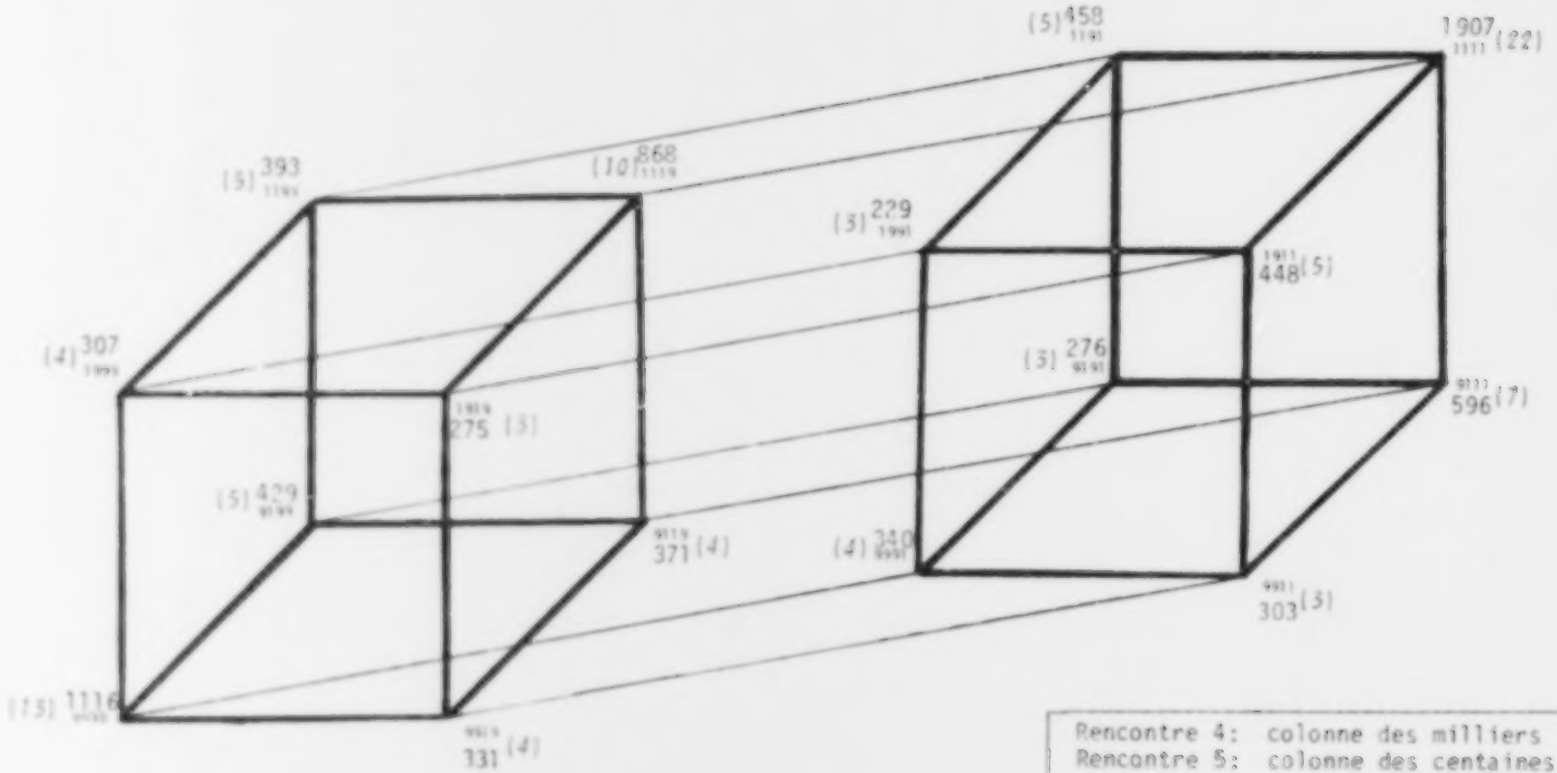
Tableau 9

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Province *

(fréquences et %)



Rencontre 4:	colonne des milliers
Rencontre 5:	colonne des centaines
Rencontre 6:	colonne des dizaines
Rencontre 7:	colonne des unités

Participation à la troisième rencontre: 5342 (61%)
Non participation à la troisième rencontre: 3355 (39%)
* C.S. Matane exclue.

population); ils sont cependant très importants dans la mesure où ils indiquent aux responsables régionaux et locaux à quel moment ils doivent concentrer leurs efforts de relance auprès de leur clientèle. Les moments de ces efforts, il va sans dire, peuvent varier d'une commission scolaire à l'autre, ou d'une région à l'autre.

Les variations d'une région à une autre[1] sont très importantes et font ressortir qu'une participation efficace n'est pas toujours liée à un taux de participation élevée. Ainsi, la région de la Côte-Nord qui avait le taux de participation le plus faible n'est pas la région où la proportion des participants assidus est la plus faible. De même la région de l'Outaouais qui avait le deuxième meilleur taux de participation ne vient qu'au quatrième rang pour la proportion de sa clientèle qui a participé à toutes les rencontres (3 à 7 ou 3 à 6), après les régions des Cantons de l'Est et du Saguenay Lac-St-Jean. Si l'on regarde la proportion de la population qui a participé à toutes les rencontres (3 à 7), la région de la Mauricie est celle qui présente, et de loin, la plus forte proportion de participants.

La participation régulière (profil 11111) et l'absentéisme systématique (profil 99999) se retrouvent proportionnellement répartis dans tous les sous-groupes de la clientèle du programme. Une fois cette constatation faite, il est important de se demander si la participation régulière ou l'absentéisme systématique sont plus le fait des parents de certains sous-groupes que de d'autres.

Le phénomène qui a été décrit en 2.4.2. sur la participation globale se retrouve aussi au niveau de la régularité dans la participation ou la non-participation. Ainsi la participation régulière n'est pas liée au niveau occupationnel des parents. Toutefois, en ce qui concerne le niveau de scolarité, il n'en va pas de même; comme l'indique le tableau 10, la participation régulière est beaucoup plus fréquente pour les familles à niveau élevé de scolarité que pour celles à niveau faible.

---

(1) Les simplex pour chacune des régions sont présentés à l'annexe B.

Tableau 10

Participation ou non participation
à toutes les rencontres (3 à 7) selon le niveau
de scolarité du chef de ménage *

Niveau de scolarité	Participants (11111)		non-participants (99999)		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
7 ans et moins	376	58,8	264	41,2	640	26,4
8 - 9 ans	382	66,2	195	33,8	577	23,4
10 - 11 ans	384	65,4	203	34,6	587	24,2
12 ans et plus	439	70,6	183	29,4	622	25,6
TOTAL	1581	65,2	845	34,8		100,0

$X^2 = 19,85$ d13 $P \leq .001$

* C.S. Matane exclue.

3.5. *Conclusion*

Les résultats qui précèdent sont, pour qui a déjà travaillé en animation auprès d'une clientèle adulte, relativement très positifs cela malgré leur apparence. Ils nuancent toutefois beaucoup la participation telle qu'elle a été décrite dans les précédents paragraphes. On aimerait, suite à la présente analyse, faire deux recommandations.

En premier lieu, il est fondamental qu'on s'attache davantage au type de participation d'une famille qu'à un taux de participation absolu. Sans vouloir mettre de côté la quantité, c'est plutôt à la "qualité" qu'il faut s'attacher. La quantité, les premiers paragraphes l'ont démontré, a été très importante. La "qualité" toutefois devrait être un but important pour l'année 1980-81.

En second lieu, en attendant que la qualité de la participation s'améliore, il faudrait utiliser des stratégies qui sensibilisent davantage la clientèle à l'importance de la régularité de la participation pour la bonne marche du programme. Ces stratégies devraient viser à développer des liens très forts entre chacune des rencontres: en donnant à chacun des tâches qui pourraient être l'objet de la rencontre suivante par exemple.

Cependant, parallèlement à ces tâches, il ne faut pas que la clientèle non participante à une rencontre se sente "dépassée", incapable de se réintégrer aux groupes. Dans ce sens, il serait souhaitable que les animateurs développent aussi des stratégies qui puissent permettre aux absents occasionnels de réintégrer leur groupe: ce pourrait être un appel téléphonique pour donner des renseignements sur la rencontre à laquelle une famille était absente et pour rendre compte des décisions prises par le groupe; ce pourrait être de faire parvenir aux absents un compte-rendu bref qui leur indique le travail réalisé et les tâches entreprises... Ces solutions qui relèvent de la responsabilité de l'animateur pourraient être développées en collaboration avec les parents participants.

4. NOTE SUR LES EFFETS DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS SUR LA PARTICIPATION AU PROGRAMME D'ANIMATION

L'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible a indiqué que, pour le niveau préscolaire, toute intervention devait développer quatre volets complémentaires. Pour être conforme à cette orientation, le programme Passe-partout développait, en 1979-80, un nouveau volet: le regroupement des enfants. Ce nouveau volet qui s'adresse directement aux enfants venait compléter le programme d'animation qui s'adressait prioritairement aux parents.

Déjà en 1978-79, plusieurs animateurs avaient indiqué que les rencontres d'enfants correspondaient à un besoin explicite des parents de ces enfants. Plusieurs croyaient aussi que des rencontres avec les enfants faciliteraient grandement la prise de contact avec les parents et leur participation plus régulière aux rencontres d'animation. Dans la mesure toutefois où le programme d'animation se situe dans un contexte d'éducation des adultes, il était important que les parents soient sensibilisés au fait que ce programme d'animation était mis sur pied pour eux afin de leur permettre de rencontrer d'autres parents qui avaient à vivre des expériences semblables aux leurs. Jusqu'à un certain point, les parents devaient réaliser que, même si les rencontres des enfants et des parents étaient complémentaires, chacune avait leur spécificité et leurs objectifs propres et que normalement un volet ne devait pas être à la remorque de l'autre.

Dans le but de voir jusqu'à quel point les regroupements d'enfants ont pu influencer la participation aux rencontres des parents, on a compilé les données qui sont présentées au tableau 11.

Tableau 11

Nombre moyen de rencontres
selon que le programme d'animation était jumelé
à des regroupements d'enfants ou non (régions et province)

	Animation avec regroupement d'enfants		Animation sans regroupement d'enfants*	
Régions	Présences	N	Présences	N
Gaspésie	4,65	421	4,01	1266
Lac St-Jean	5,01	608	4,81	516
Québec	3,88	442	4,46	2847
Mauricie	5,83	249	5,88	406
Outaouais	5,52	220	5,78	255
Côte-Nord	3,69	93	3,58	278
Province	4,79	2033	4,51	5568

*: Nous ne tenons compte que des régions où il y a eu des regroupements d'enfants.

On remarque dans ce tableau que le jumelage des regroupements d'enfants et des rencontres de parents a eu peu d'effet sur la participation des parents au programme d'animation. Même si, de façon générale, les parents dont les enfants pouvaient participer à des activités de groupe ont assisté à .28 rencontre de parents de plus que les autres, cette différence est peu significative; en effet si on regarde les variations interrégionales, on constate que la participation n'a été plus forte que dans trois régions sur six (Côte-Nord, Gaspésie, Lac St-Jean). Cette conclusion est importante dans la mesure où elle indique que les objectifs propres du programme d'animation sont suffisamment clairs pour mobiliser les parents, indépendamment en quelque sorte des activités de groupe pour les enfants. Cette conclusion devrait aussi permettre aux animateurs de prendre conscience que les parents viennent aux rencontres parce qu'ils y voient un intérêt pour eux et non parce qu'ils voudraient qu'on organise ces rencontres pour leur enfant; de même cela indique que les regroupements d'enfants ont leur spécificité et que leurs objectifs sont suffisamment clairs pour les parents.

CONCLUSION

L'analyse qui précède permet de conclure que la participation au programme d'animation Passe-partout a été très élevée en 1979-80, supérieure même à celle de 1978-79 qui avait été considérée comme très satisfaisante. La forte participation globale de toutes les couches de la clientèle visée indique que certains objectifs du programme ont sûrement été atteints, particulièrement ceux touchant à la sensibilisation et à la compréhension du matériel pédagogique produit pour les enfants (série télévisée, cahiers d'accompagnement) et ceux touchant à l'information sur le milieu scolaire.

En ce qui concerne plus spécifiquement les objectifs visant à améliorer les compétences éducatives et parentales, il est certain qu'ils risquent d'avoir été moins efficacement atteints que les précédents. L'analyse des profils de participation a fait ressortir que la participation régulière aux rencontres est le fait d'au plus 26% des familles. Cette proportion, aussi faible soit-elle, est relativement satisfaisante si on la compare aux résultats de programmes analogues dans d'autres secteurs d'activités. Elle indique toutefois aux animateurs dans quel sens orienter leurs actions futures. Ils devront voir, en effet, à ce que les participants, tout autant qu'eux, sentent que les rencontres auxquelles ils assistent sont complémentaires, intégrées les unes aux autres et que chacun, parents et animateurs, est responsable de cette intégration. Par ailleurs, le manque de régularité de plusieurs participants ne signifie pas que les objectifs particuliers de cette phase n'ont pas été atteints; il indique plutôt une limite qualitative au dynamisme et à l'autonomie relative des groupes de parents.

Les orientations générales que décrit ce document sont valables, à des degrés divers, pour toutes les commissions scolaires participantes. Toutefois, il serait préférable qu'au niveau local, on utilise en parallèle les données qui décrivent la situation locale. C'est dans ce but qu'on a fait parvenir à chaque commission scolaire locale les données spécifiques à sa clientèle.

ANNEXE A

Tableau A-1

Appels téléphoniques
et rencontres individuelles*

(Nombre de familles contactées)

Rencontre	Appels téléphoniques		Rencontres individuelles	
	N	%	N	%
Rencontre 1	1647	(33,4)	462	(5,9)
Rencontre 2	561	(6,9)	119	(1,5)
Rencontre 3	487	(6,1)	108	(1,3)
Rencontre 4	410	(5,1)	142	(1,8)
Rencontre 5	650	(8,1)	100	(1,3)
Rencontre 6	325	(4,1)	101	(1,3)
Rencontre 7	136	(2,0)	44	(0,6)
Rencontre 8	203	(5,3)	21	(0,6)

* C.S. Matane exclue.

Tableau A-2

Lieu où les rencontres ont été tenues*

Rencontre	Lieu				
	Ecole	Salle de loisirs	Maison privée	Autre	Total
	N %	N %	N %	N %	N %
Rencontre 1	7707 (95,6)	79 (1,0)	136 (0,2)	260 (3,2)	8089 (100,0)
Rencontre 2	7763 (95,3)	98 (1,2)	48 (0,6)	237 (2,9)	8146 (100,0)
Rencontre 3	7430 (92,4)	289 (3,6)	40 (0,5)	278 (3,5)	8037 (100,0)
Rencontre 4	7445 (92,0)	131 (1,6)	140 (1,7)	373 (4,6)	8089 (99,9)
Rencontre 5	7405 (92,6)	114 (1,4)	58 (0,7)	422 (5,3)	7999 (100,0)
Rencontre 6	7725 (96,8)	23 (0,3)	45 (0,6)	190 (2,4)	7983 (100,1)
Rencontre 7	6648 (95,7)	10 (0,1)	108 (1,6)	181 (2,6)	6947 (100,0)
Rencontre 8	3498 (92,4)	128 (3,3)	106 (2,8)	55 (1,5)	3787 (100,0)

* C.S. Matane exclue.

Tableau A-3

Jour de la semaine
où les rencontres étaient organisées *

Renc.	Jour													
	Dim		Lun		Mar		Mer		Jeu		ven		Sam		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Renc. 1	0	[0,0]	1796	[22,2]	2638	[32,7]	2277	[28,2]	1317	[16,3]	31	[0,4]	17	[0,2]	8076	[100,0]
Renc. 2	31	[0,4]	1852	[22,6]	2651	[32,4]	2416	[29,5]	1177	[14,4]	53	[0,6]	0	[0,0]	8180	[99,9]
Renc. 3	195	[2,4]	1774	[22,3]	2400	[30,1]	2212	[27,8]	1053	[13,2]	106	[1,3]	2277	[2,8]	7967	[99,9]
Renc. 4	62	[0,8]	1961	[24,4]	2423	[30,2]	2380	[29,7]	1016	[12,7]	177	[2,2]	0	[0,0]	8019	[100,0]
Renc. 5	29	[0,4]	1708	[21,3]	2607	[32,5]	2507	[31,3]	993	[12,4]	152	[1,9]	24	[0,3]	8020	[100,1]
Renc. 6	23	[0,3]	1885	[23,5]	2387	[29,8]	2165	[27,0]	1193	[14,9]	343	[4,3]	21	[0,3]	8017	[100,1]
Renc. 7	35	[0,5]	1406	[19,9]	2013	[28,5]	2061	[29,2]	1199	[17,0]	284	[4,0]	64	[0,9]	7062	[100,0]
Renc. 8	33	[0,9]	664	[17,7]	634	[16,9]	1095	[29,2]	884	[23,5]	359	[9,6]	86	[2,3]	3755	[100,1]

* C.S. Matane exclue.

Tableau A-4
(5)

Proportion de la clientèle dont les rencontres ont eu lieu
à des intervalles égaux ou inférieurs à 6 semaines

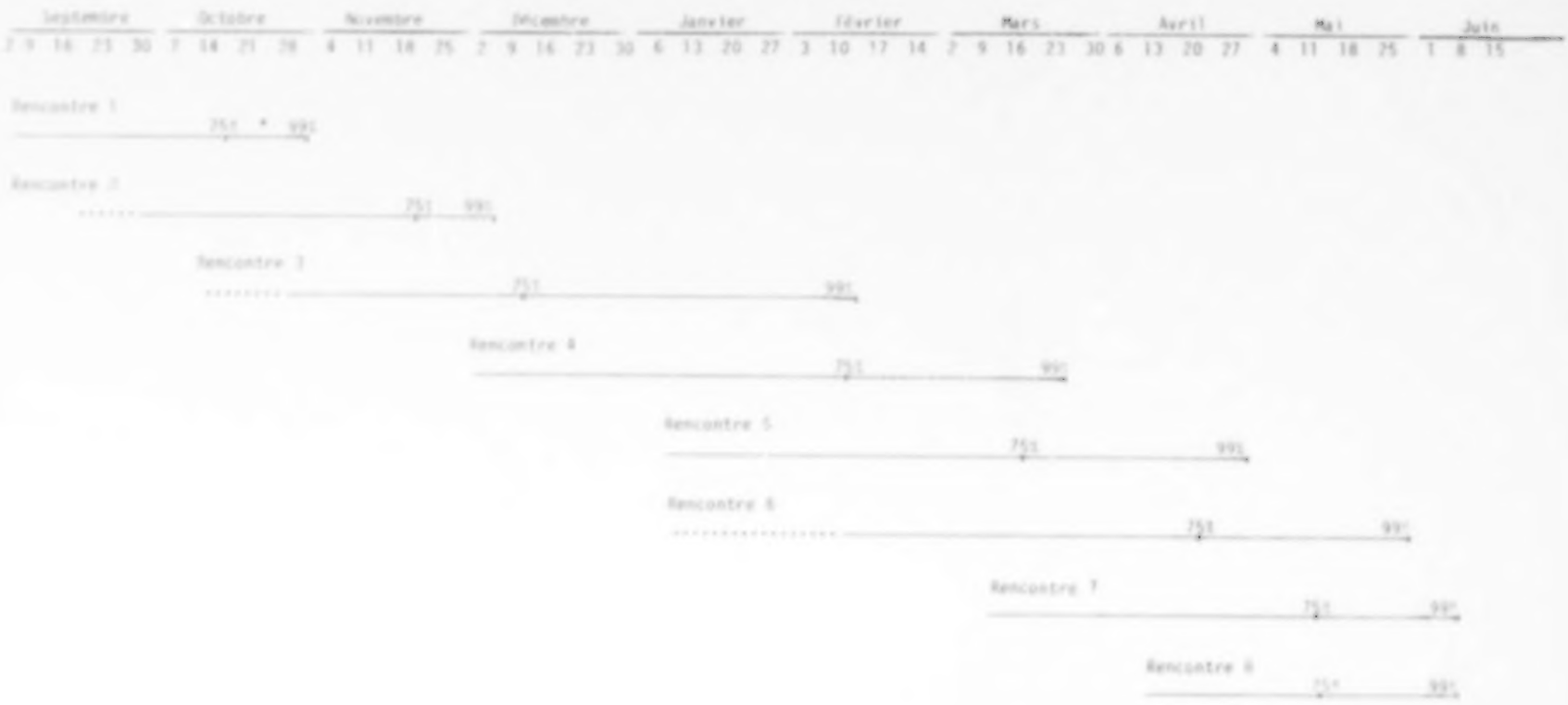
(Régions et province)

Intervalle entre les rencontres	Région									
	Gaspésie *	Saguenay Lac St-Jean	Québec	Mauricie	Cantons de l'Est	Montréal	Outaouais	Abitibi Témisc.	Côte-Nord	Province *
1 et 2	96 (1)	98	96	88	100	86	88	99	93	95
2 et 3	61	78	86	99	46	90	97	84	86	79
3 et 4	47	23	89	59	61	66	82	8	65	47
4 et 5	64	99	90	72	79	81	54	100	55	81
5 et 6	88	75	91	94	55	90	88	99	78	87
6 et 7	95	90	91	89	83	64	89	74	78	88
7 et 8	100	0	97	93	0	100	57	100	100	96

* C.L. Matane exclue.
(1) Par exemple, 96% de la clientèle de la Gaspésie avait pu assister à la 2e rencontre à moins de 6 semaines de la 1ère rencontre; de même 61% de cette même clientèle avait pu assister à la 3e rencontre à moins de 6 semaines de la 2e rencontre...

Tableau A-5

Etalement des rencontres d'animation



* [%] de la clientèle inscrite, pour laquelle une rencontre a été organisée, C.S. Malane exclue.

ANNEXE B

NOTE SUR LES SIMPLEX

Un simplex est une forme géométrique qui permet de présenter hiérarchiquement toutes les combinaisons de n éléments. Pour présenter quatre éléments, il faut deux cubes, dont chacune des arêtes est reliée.

Le simplex est orienté: le point de départ est l'arête gauche en bas et le point d'arrivée est l'arête droite en haut. On indique par le chiffre "1" la présence et par le chiffre "9" l'absence. Chaque profil est constitué d'une série de quatre chiffres.

- celui des unités correspond à la présence ou à l'absence à la 7^{e} rencontre;

- celui des dizaines correspond à la 6^{e} rencontre;

- celui des centaines correspond à la 5^{e} rencontre;

- celui des milliers correspond à la 4^{e} rencontre.

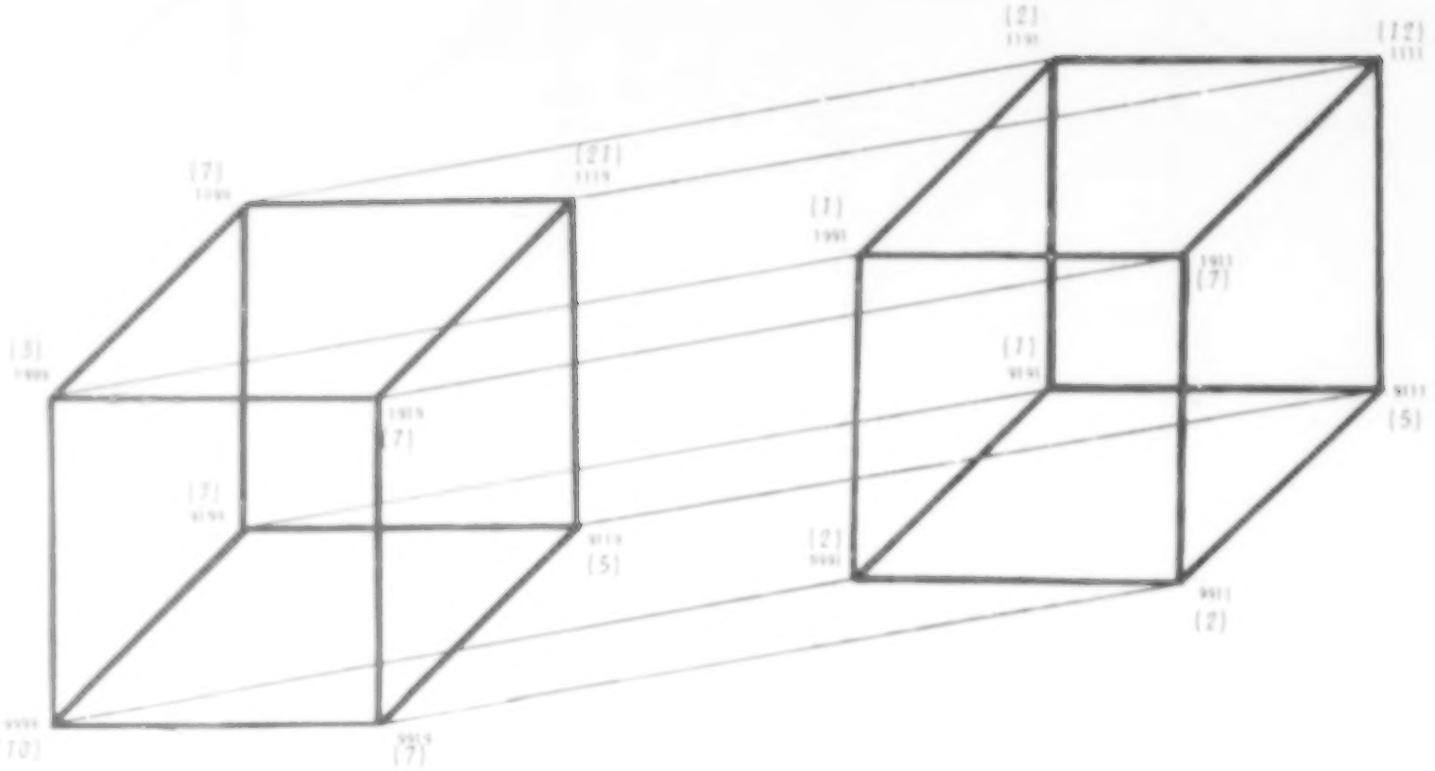
Les résultats sont présentés en %. La somme de tous les % donne 100.

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Gaspésie *

(en %)



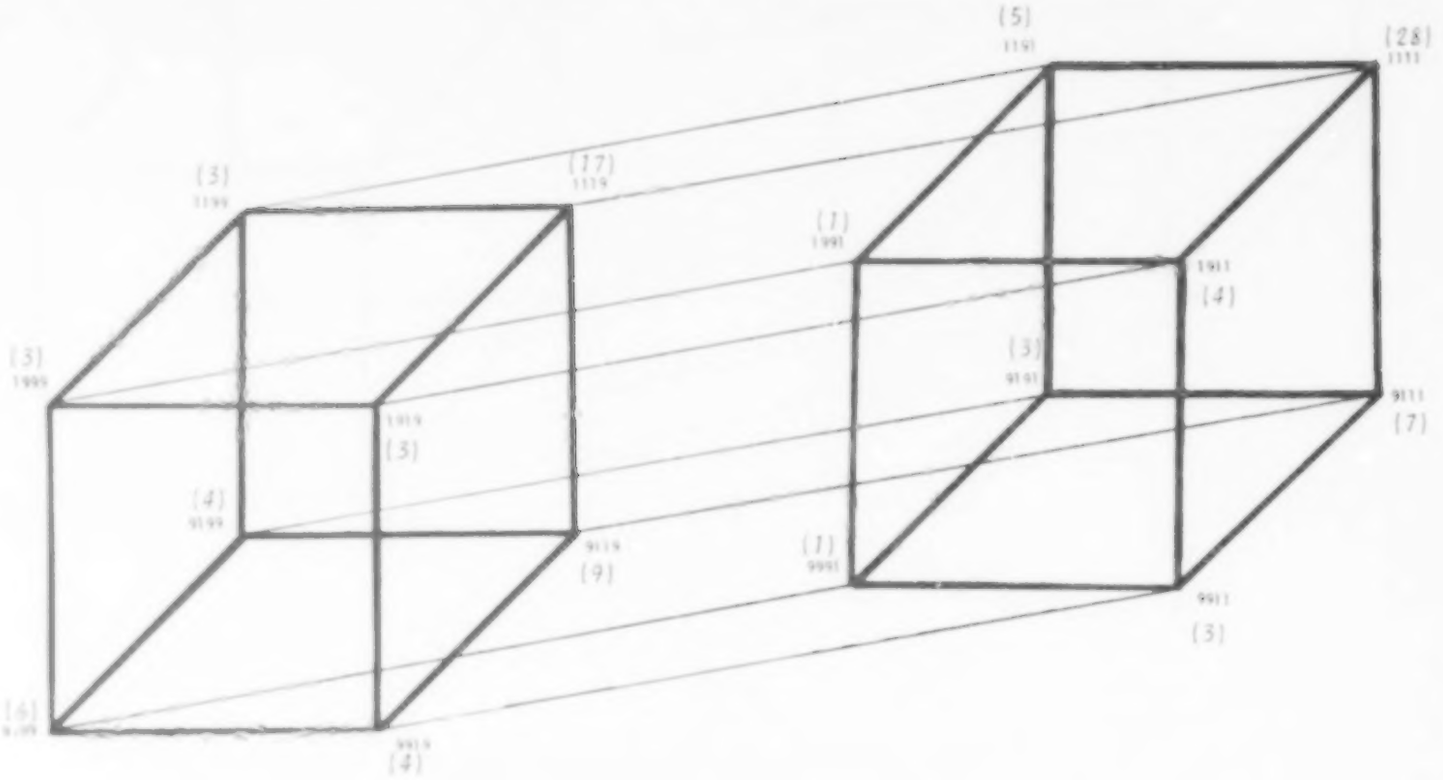
Participation à la troisième rencontre: 864 (51%)
Non participation à la troisième rencontre: 823 (49%)
* C.S. Matane exclue

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Saguenay Lac St-Jean

(en %)



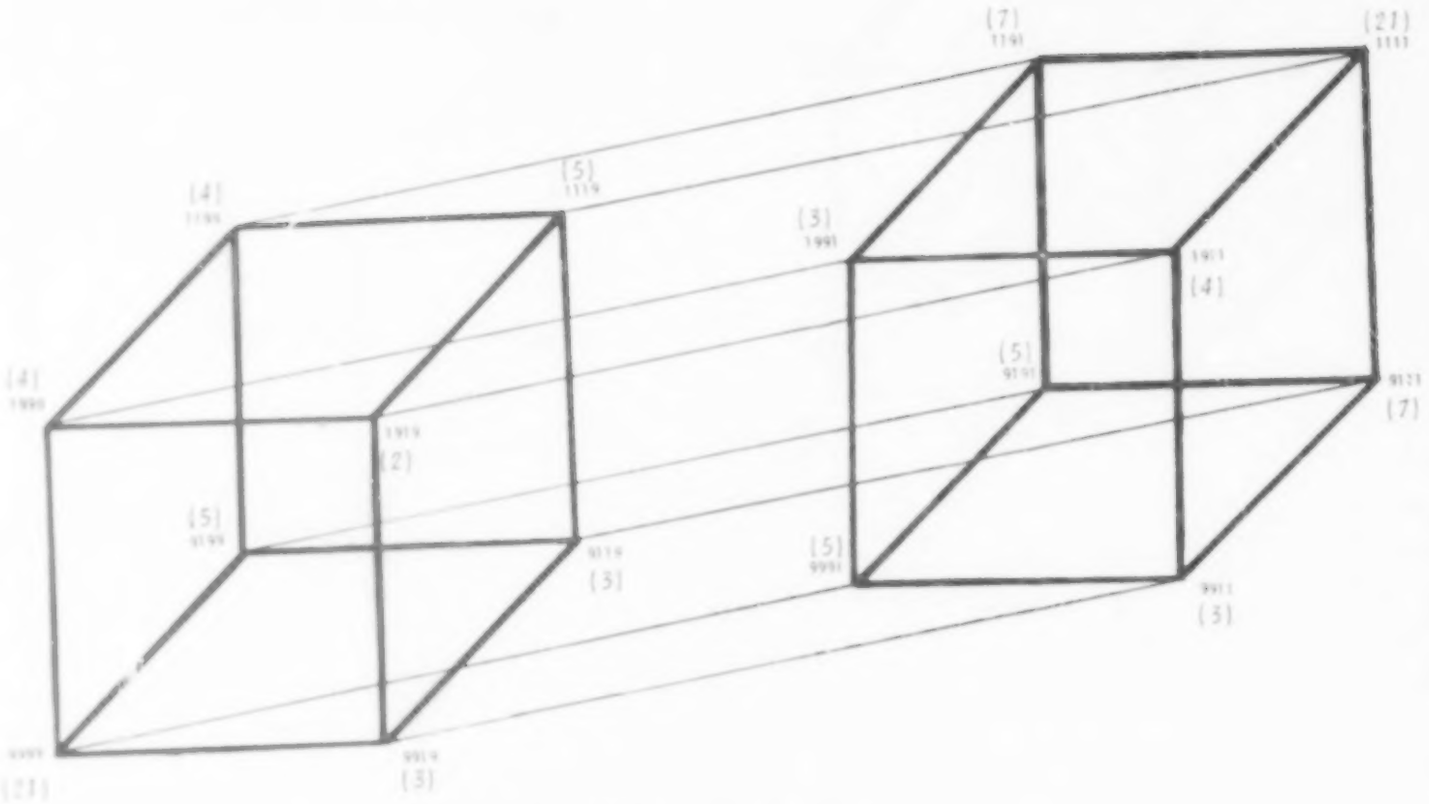
Participation à la troisième rencontre: 740 (66%)
Non participation à la troisième rencontre: 384 (34%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Québec

(en %)



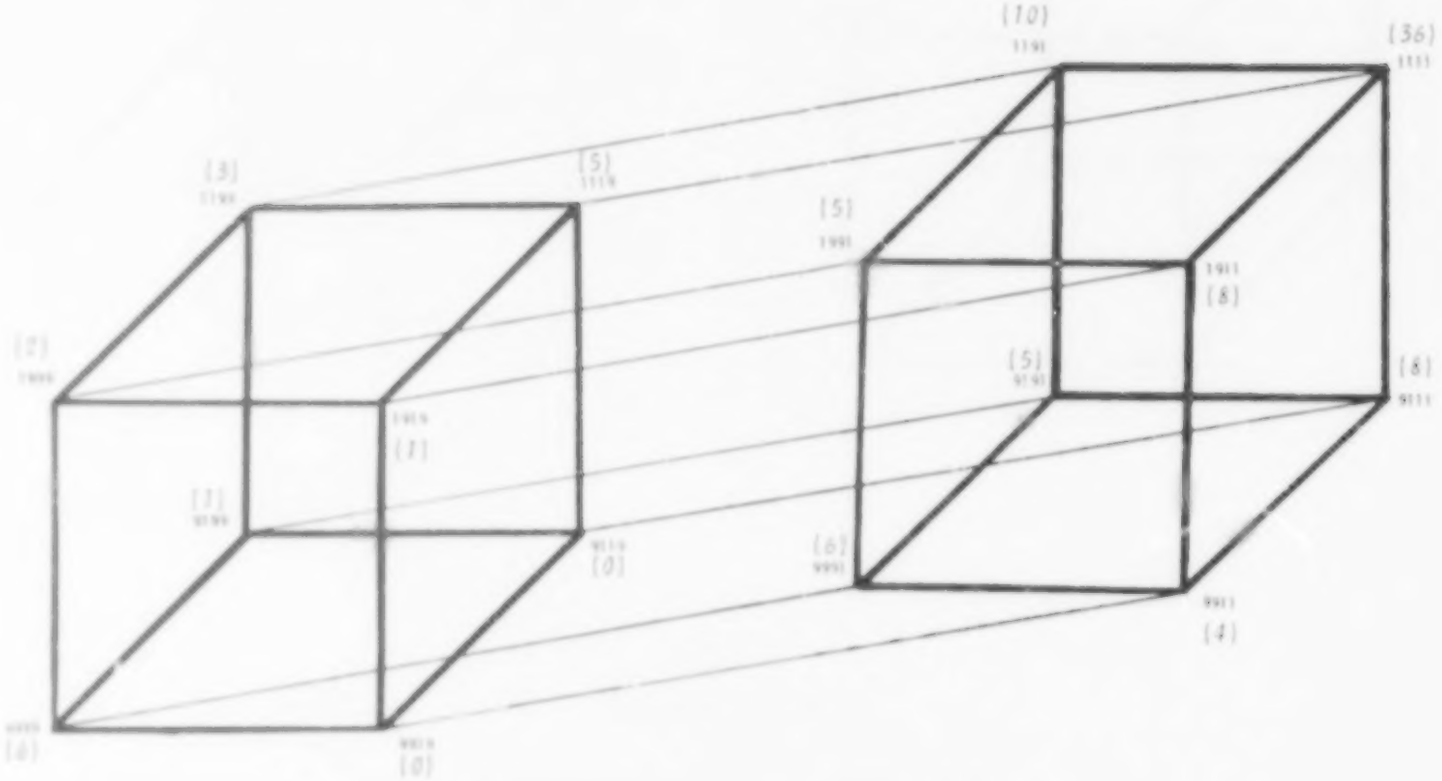
Participation à la troisième rencontre: 1995 (61%)
Non participation à la troisième rencontre: 1294 (39%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Mauricie

(en %)



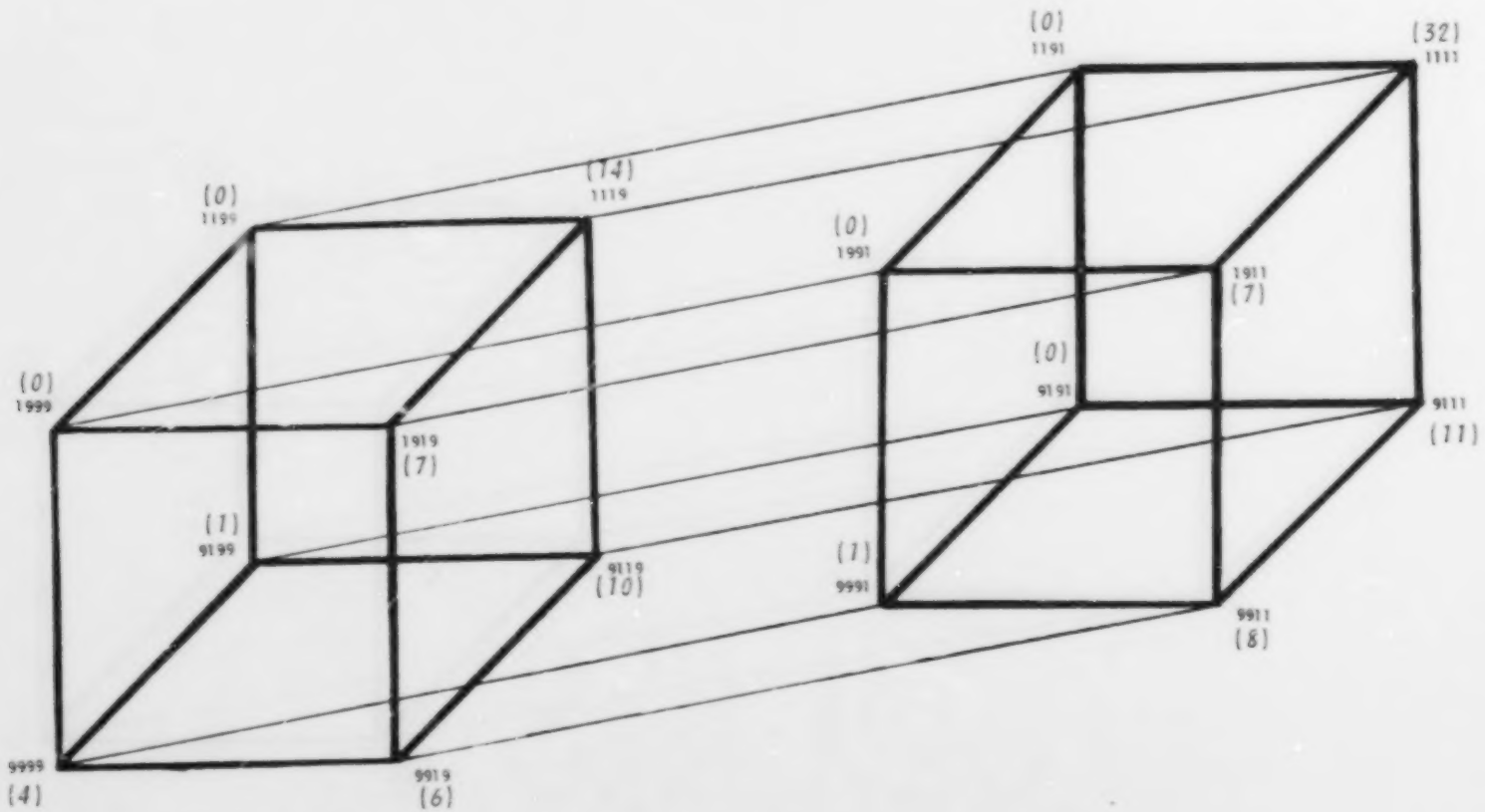
Participation à la troisième rencontre: 552 (84%)
Non participation à la troisième rencontre: 103 (16%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Cantons de l'Est

(en %)



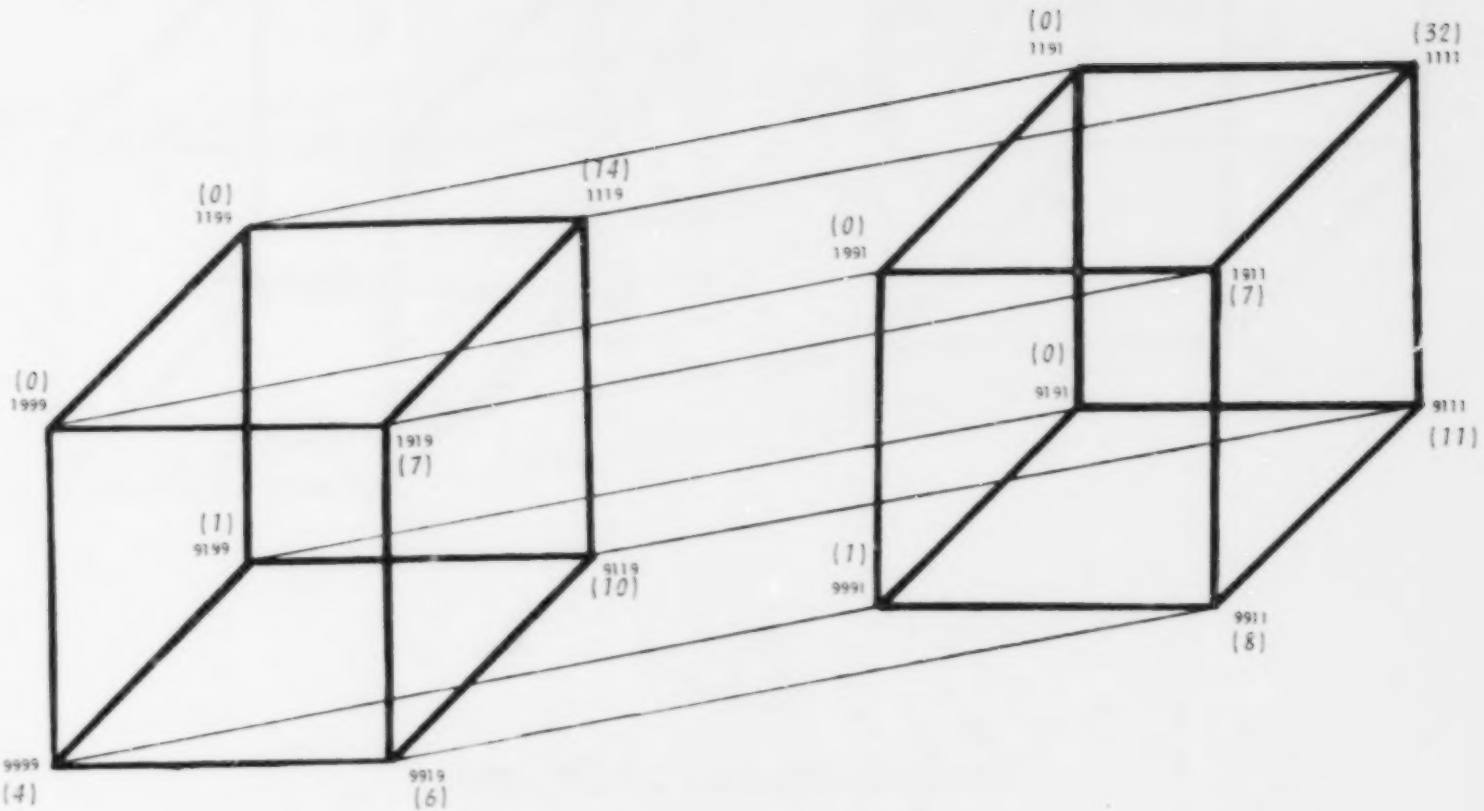
Participation à la troisième rencontre: 110 (70%)
Non participation à la troisième rencontre: 48 (30%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Cantons de l'Est

(en %)



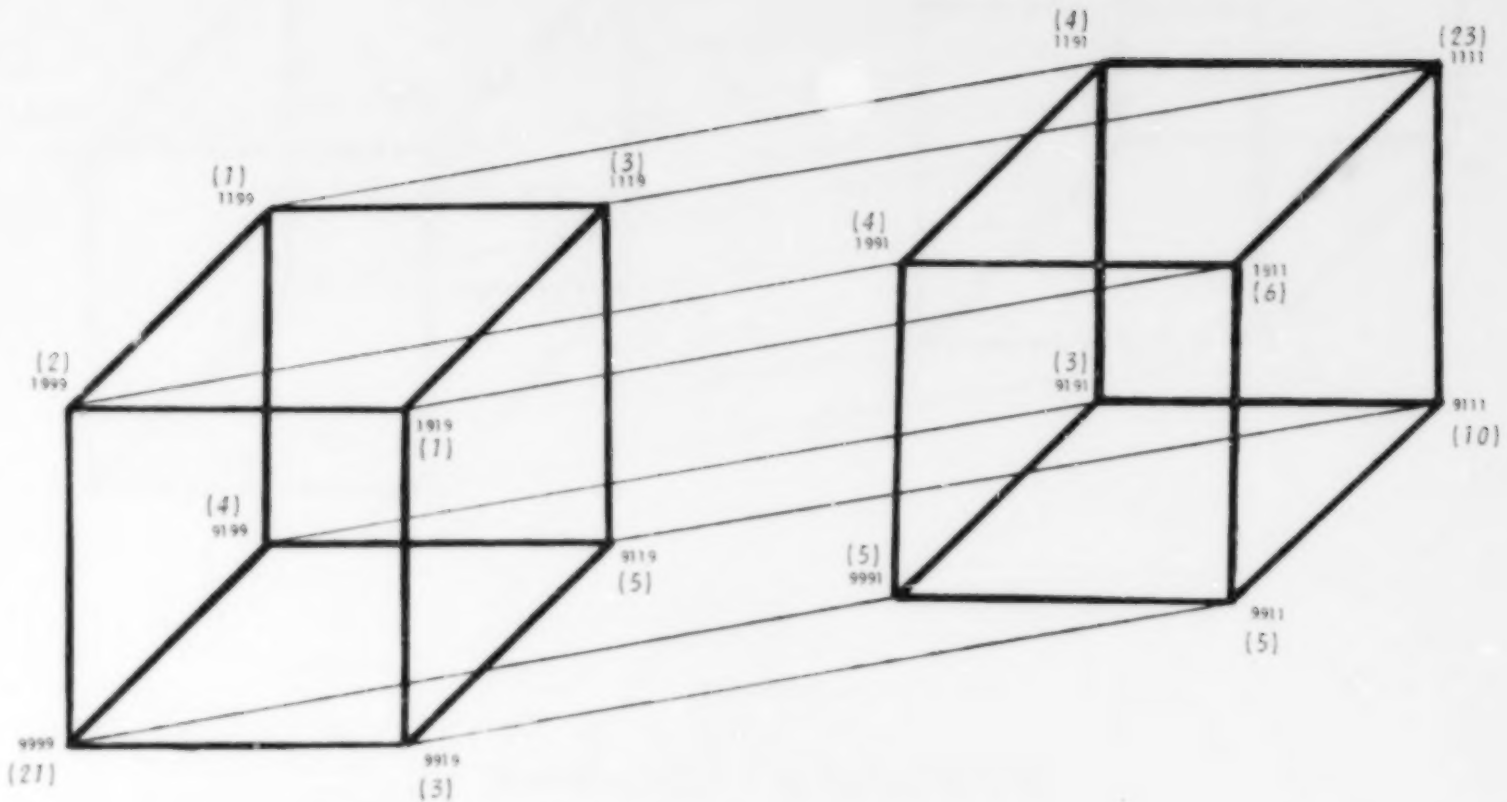
Participation à la troisième rencontre: 110 (70%)
Non participation à la troisième rencontre: 48 (30%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Montréal

(en %)



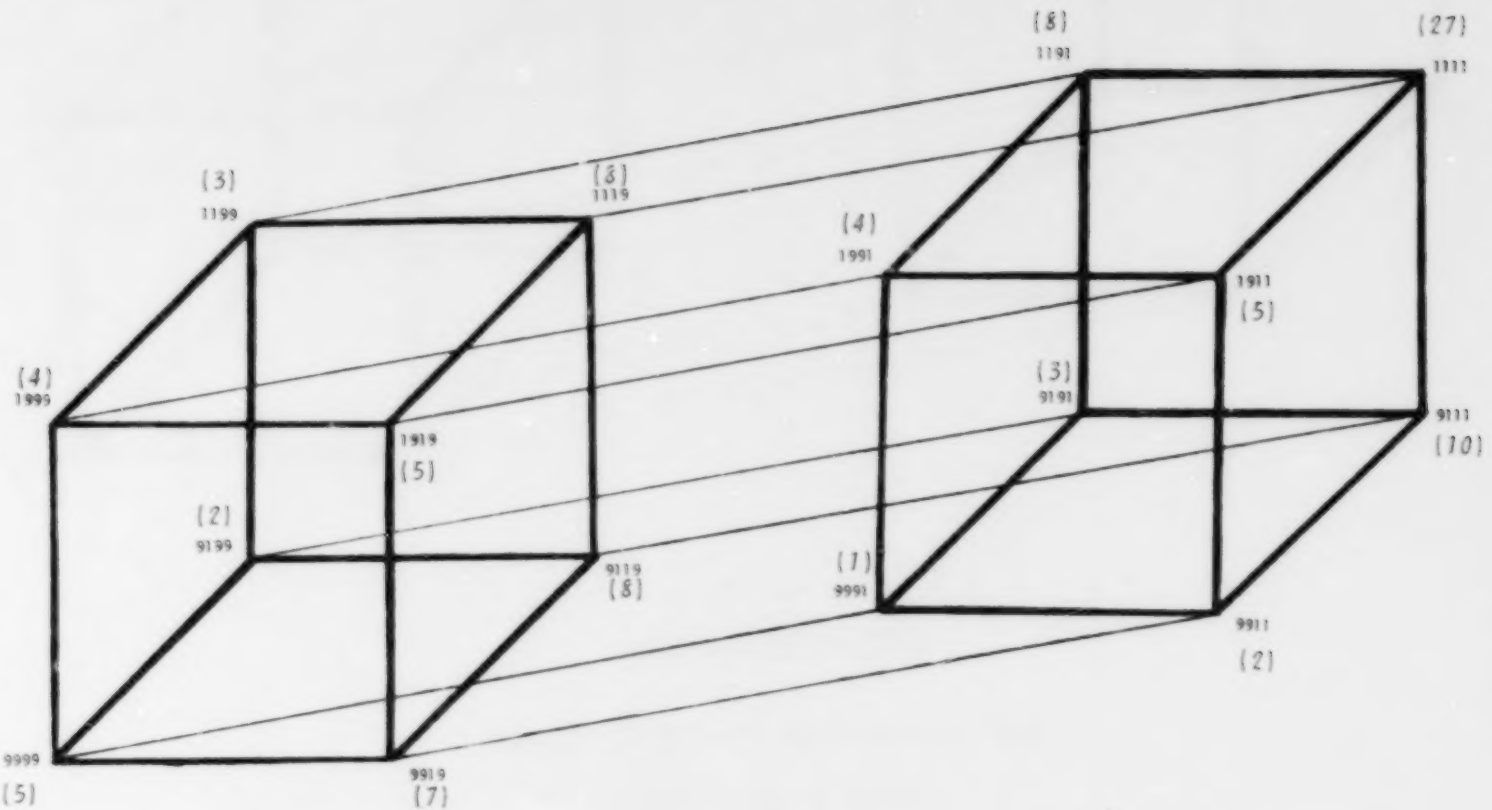
Participation à la troisième rencontre: 295 (60%)
Non participation à la troisième rencontre: 195 (40%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Outaouais

(en %)



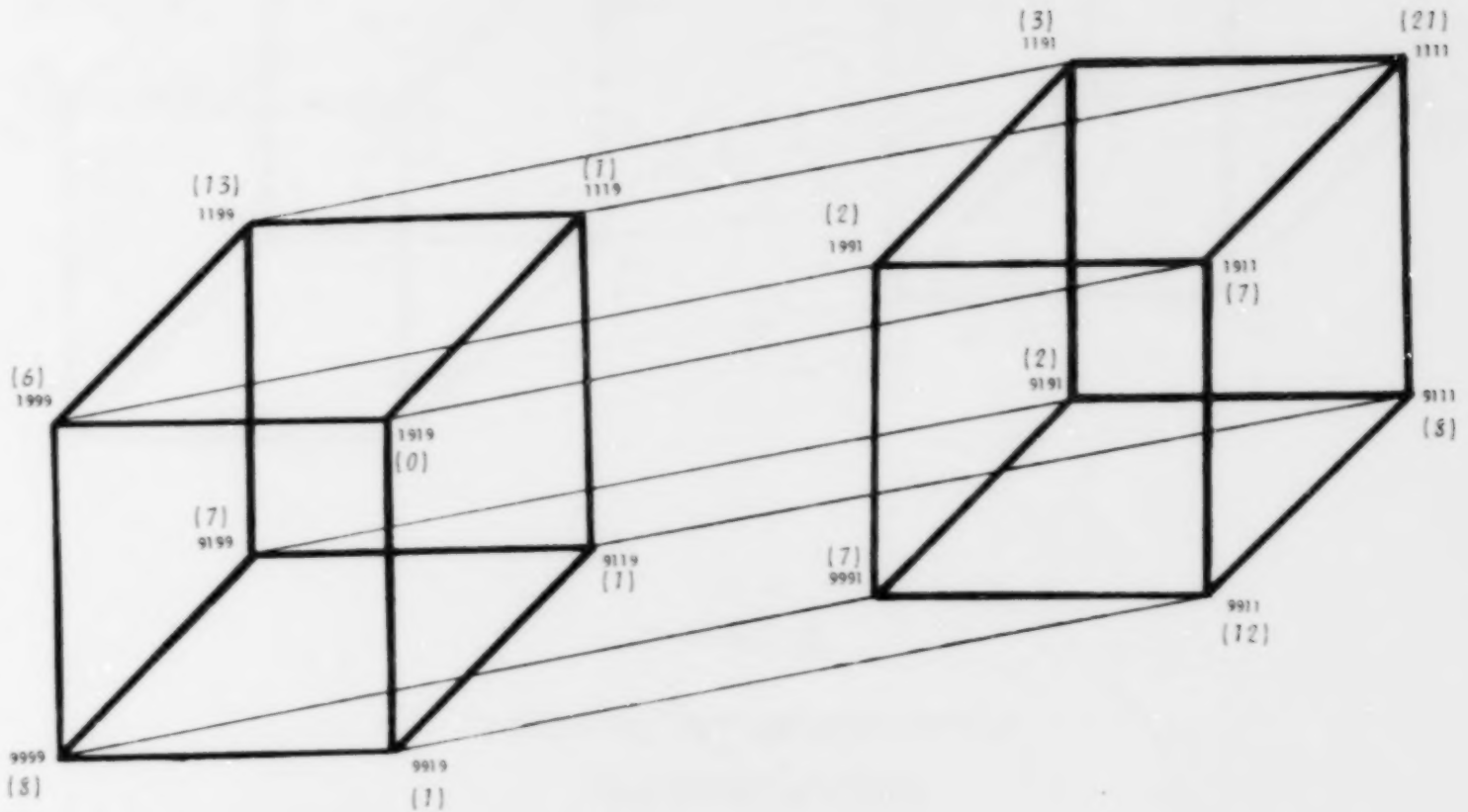
Participation à la troisième rencontre: 360 (76%)
Non participation à la troisième rencontre: 115 (24%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Abitibi-Témiscamingue

(en %)



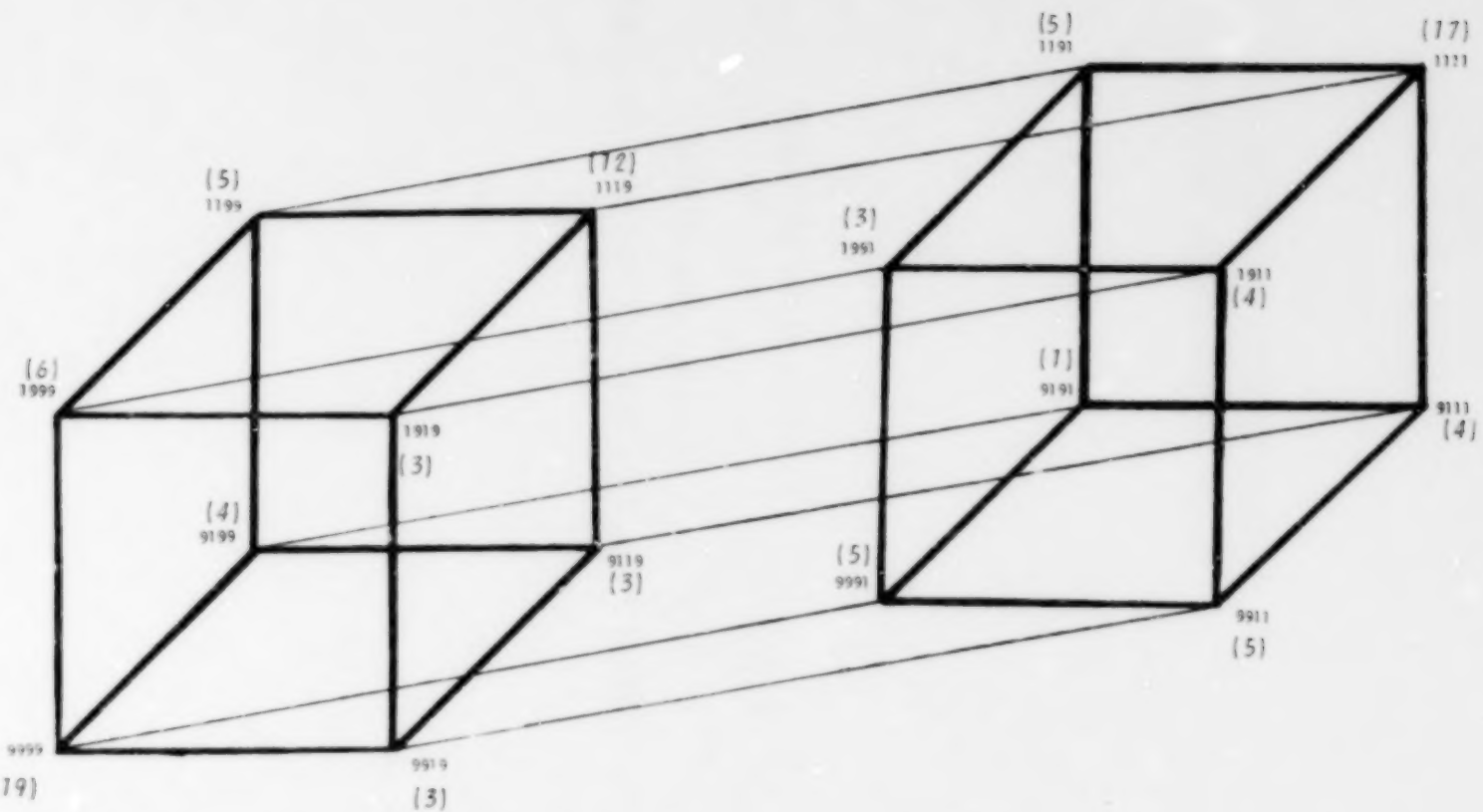
Participation à la troisième rencontre: 241 (54%)
Non participation à la troisième rencontre: 205 (46%)

Profils de participation

pour les rencontres 3 à 7 inclusivement

Côte-Nord

(en %)



Participation à la troisième rencontre: 134 (50%)
Non participation à la troisième rencontre: 137 (50%)

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME PASSE-PARTOUT

RAPPORT PRELIMINAIRE

ANALYSE DE LA PARTICIPATION AUX REGROUPEMENTS D'ENFANTS

Mai 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Ce rapport porte sur un aspect particulier du Programme Passe-partout, celui des "regroupements d'enfants". Ce nouveau volet, qui a été expérimenté pour la première fois en 1979-80, permet d'intégrer au programme Passe-partout l'élément qui manquait pour que ce programme du préscolaire satisfasse aux exigences de base du modèle développé dans la politique. Ce travail a été réalisé par Michel Fréchette. Il a travaillé sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

		Page
INTRODUCTION		4
I	Les séquences animation-regroupement	4
II	Les taux de participation à l'ensemble des regroupements d'enfants	7
III	Les profils de participation	10
	1. Les commissions scolaires pour lesquelles sont comptés un ou deux regroupements	12
	2. La commission scolaire Seigneurie	13
	3. La commission scolaire Pontiac	15

LISTE DES TABLEAUX

		Page
I	La situation des regroupements d'enfants par rapport aux cinq premières rencontres d'animation à Passe-partout	3
II	Taux de participation selon le nombre de regroupements	4
III	Modalités de participation aux regroupements d'enfants	6
IV	Participation nulle et entière aux regroupements d'enfants selon le nombre de regroupements	8
V	Participation aux regroupements d'enfants	10
VI	Participation aux regroupements d'enfants de la commission scolaire Seigneurie	11
VII	Répartition des présences aux regroupements selon le nombre de présences possibles	13
VIII	Variation du taux de participation aux regroupements d'enfants	14

Ce rapport concerne toutes les activités de regroupements d'enfants dont les informations ont pu être compilées avant le 31 mars 1980. A cette date, les seize commissions scolaires concernées par l'implantation de cette intervention en 1979-80 comptaient pas moins de 2308 enfants inscrits à Passe-partout; de ce nombre, 1677 enfants avaient pu assister à un ou plusieurs regroupements d'enfants.

En fait, ce rapport tient compte des quatorze commissions scolaires pour lesquelles des informations étaient disponibles au moment de la compilation des données. Parmi celles-ci, plusieurs avaient communiqué les rapports d'un seul regroupement d'enfants et de deux pour quelques autres. Dans deux autres cas, cependant, les informations concernaient respectivement trois et cinq regroupements d'enfants.

De toute évidence, il s'agit ici d'un rapport préliminaire qui sera complété lorsque toutes les informations seront disponibles.

I

Les séquences animation-regroupement

Pour avoir une vue globale de l'organisation des regroupements d'enfants dans les commissions scolaires, il est intéressant de considérer les moments où ont été tenus ces regroupements par rapport aux rencontres d'animation. Dans le tableau I, chaque ligne verticale représente une rencontre d'animation tandis que le symbole ◯ signifie qu'un regroupement d'enfants s'est tenu dans cette période, le chiffre à l'intérieur

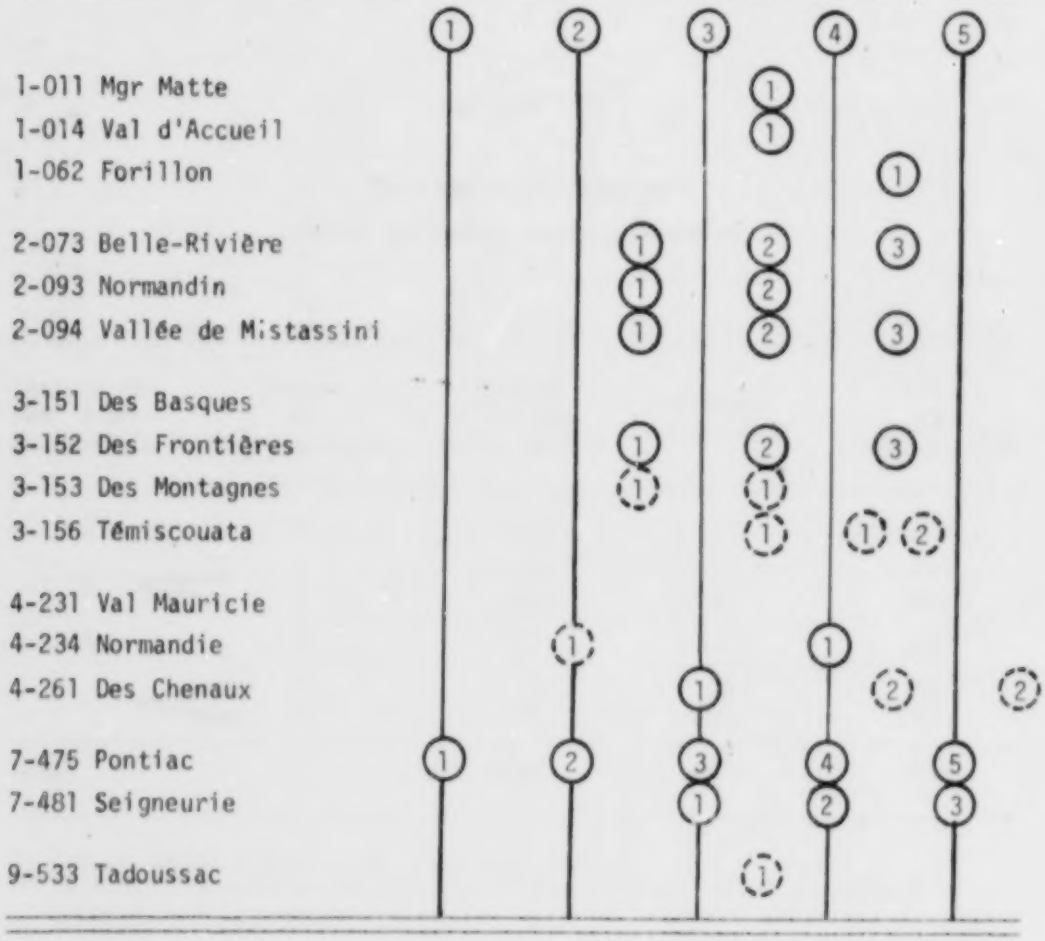
du ( ) identifie le numéro du regroupement d'enfants concerné. Ainsi, à titre d'exemple d'interprétation de ce tableau, on peut dire que dans la commission scolaire Mgr Matte (1-011), le premier regroupement ((1)) a été tenu entre la rencontre d'animation numéro 3 et celle numéro 4.

On se rend rapidement compte que quelques commissions scolaires tenaient leurs rencontres d'animation et de regroupement de façon simultanée tandis que la plupart ont plutôt situé les regroupements d'enfants entre deux rencontres d'animation avec les parents. On constate également la particularité du cas de la commission scolaire Pontiac (7-475) où des regroupements d'enfant ont systématiquement été tenus en même temps que toutes les rencontres d'animation. Le tableau met aussi en évidence l'absence d'informations en ce qui concerne les commissions scolaires Des Basques (3-151) et Val Mauricie (4-231).

Il est cependant arrivé que tous les groupes d'une même commission scolaire n'aient pas tenu leurs regroupements d'enfants selon la même séquence. Cette situation est représentée dans le tableau par les traits discontinus dans les ( ). Ainsi, par exemple, la commission scolaire Témiscouata (3-156) a tenu son premier regroupement entre la troisième et la quatrième rencontre d'animation pour certains groupes et entre la quatrième et la cinquième pour d'autres groupes. Dans le cas de la commission scolaire Normandie (4-234), le regroupement tenu en même temps que la deuxième rencontre d'animation ne concernait que les deux groupes des secteurs les moins favorisés de la commission scolaire; ces derniers auront donc profité d'un regroupement de plus que les autres groupes.

Tableau I

La situation des regroupements d'enfants
par rapport aux cinq premières rencontres d'animation
à Passe-partout



II

Les taux de participation à l'ensemble des regroupements d'enfants

Pour 631 enfants concernés par ce rapport, aucun regroupement n'avaient encore eu lieu; pour les 1677 autres, le nombre de regroupements auxquels ils avaient pu assister varie de un à cinq. Le tableau II présente cette situation en précisant le nombre d'enfants impliqués; il indique aussi le taux moyen de participation aux regroupements.

Tableau II

Taux de participation
selon le nombre de regroupements

Nombre de com. scol. concernées	Nombre de regroupements	Nombre d'enfants concernés**	Présences accumulées	Taux de participation
2	0	631	-	-
12	1	774	710	92%
	2	688	1289	94%
1	3	122	305	83%
1	4	10	23	56%
	5	83	294	71%
Total		2308	2621*	88%

* Sur un total possible de 2971 présences.
** Le nombre d'enfants ne correspond pas exclusivement au nombre de commissions scolaires identifiés dans la première colonne.

Pour bien comprendre ce tableau, il faut se rappeler que les 93 enfants ayant pu participer à quatre ou à cinq regroupements sont inscrits à la commission scolaire Pontiac (7-475); de la même manière la presque totalité (119) des enfants à qui on a offert trois regroupements sont de la commission scolaire Seigneurie (7-481). On en déduit donc que dans les douze autres commissions scolaires, les enfants ont pu assister à un ou à deux regroupements. Rappelons que ces données valent pour les informations disponibles au 31 mars.

Pour l'ensemble des regroupements d'enfants, on observe un mince taux d'absences de 12%. On peut attribuer sans se tromper un certain nombre d'absences à des causes incontrôlables, telle la maladie, ce qui laisse en fait bien peu de non participation que l'on puisse relier au manque de motivation ou au refus de participer. Il a alors été examiné si la participation observée (88% pour l'ensemble) pouvait être liée à la scolarité ou au statut social des parents. Comme ces deux études n'ont pas révélé de liens significatifs, il n'est donc pas apparu pertinent de pousser plus loin cette analyse des absences sauf pour dire que 91 enfants, soit environ 5% de l'échantillon, ont été absents à tous les regroupements organisés à leur intention.

Quant aux modalités de participation, les personnes-ressources devaient indiquer si l'enfant venait seul ou s'il était accompagné de son père, de sa mère ou d'un(e) gardien(ne). Une équivoque est apparue sur la façon d'inscrire la présence des parents lorsque les rencontres d'animation et de regroupement se tenaient simultanément, certaines inscrivant les enfants comme accompagnés des parents, d'autres les inscrivant comme étant seuls. De notre point de vue, l'enfant aurait alors dû être considéré comme étant seul même si ses parents étaient généralement présents durant les cinq ou dix premières minutes du regroupement (période de mise en marche) et durant les dix dernières minutes (collation, jeux libres, salutations) s'ils se sont retirés entre ces deux moments pour la rencontre des parents avec l'animateur Passe-partout.

Dans cette perspective, il s'est donc avéré nécessaire de corriger les données enregistrées par les personnes-ressources afin d'uniformiser les informations. Le tableau III présente la compilation des données ainsi modifiées; ce tableau est fait à partir des 2621 présences totales en ce sens que l'enfant qui a participé à cinq regroupements compte pour cinq présences et ainsi de suite, celui qui a participé au seul regroupement qui lui a été offert compte pour une présence.

Tableau III

Modalités de participation
aux regroupements d'enfants

	Pour les 14 com. scol.		Sans les R.E. simultanés	
Présences de l'enfant seul	1009	38%	161	9%
Présences de l'enfant accompagné d'un adulte (père, mère ou gardien(ne))	1538	59%	1486	87%
Présences de l'enfant, de son père et de sa mère	74	3%	74	4%
Total	2621	100%	1721	100%

Quand on considère l'ensemble des commissions scolaires, on se rend compte que dans 38% des cas, l'enfant participait effectivement seul. De toute évidence, ces résultats sont grandement influencés par les cas où les rencontres d'animation et de regroupement se tenaient de façon simultanée. Or, comme on peut supposer que si les deux activités

n'avaient pas été tenues en même temps, bon nombre de parents auraient été présents lors des regroupements, nous avons compilé la deuxième partie du tableau qui tient compte seulement des dix commissions scolaires dans lesquelles les regroupements prenaient place entre deux rencontres d'animation. On constate alors que plus de 90% des enfants étaient accompagnés du père, ou de la mère, ou des deux parents, ou d'un(e) gardien(ne). A noter que dans 84% des cas, il s'agissait de la mère seule et que les enfants accompagnés seulement de leur père ne représente environ qu'un pour cent des cas.

On peut en déduire que les regroupements d'enfants constituent pour la grande majorité des parents autant de rencontres supplémentaires; celles-ci sont moins structurées pour eux mais elles leur permettent de se rencontrer et d'échanger plus ou moins formellement leurs points de vue respectifs.

III

Les profils de participation

En considérant l'ensemble de l'échantillon, il devient intéressant de considérer les deux extrêmes quant à la participation: ceux qui n'ont participé à aucune rencontre organisée pour eux et ceux qui ont participé à tous les regroupements. Le tableau IV comporte un sommaire de ces données.

Tableau IV

Participation nulle et entière aux regroupements d'enfants
selon le nombre de regroupements

Présences possibles	Nombre de présences	Nombre de sujets	Nombre de présences	Nombre de sujets
1	0	64	1	710
2	0	20	2	621
3	0	4	3	80
4	0	1	4	2
5	0	2	5	25
Total		91 (5%)		1438 (86%)

Dans ce tableau, on constate que 86% des enfants ont participé à tous les regroupements organisés pour eux. Il y a tout lieu de s'en réjouir et encore plus si le taux de participation demeure aussi élevé d'un regroupement à l'autre. Parmi les 5% qui n'ont participé à aucune activité, il faut noter que la grande majorité (84 sur 91) n'ont pu participer qu'à un ou à deux regroupements. On peut s'attendre à ce que ce nombre diminue sensiblement lors de l'analyse des données de tous les regroupements à la fin de l'année scolaire. Même dans le cas où ce pourcentage de non participants demeurait stationnaire, y aurait-il vraiment lieu de s'alarmer du fait que 5% d'une population ne désire pas profiter d'un service donné?

Ces données concernent l'ensemble de l'échantillon. Le tableau II laisse voir des différences appréciables quant au taux de participation

selon le nombre de regroupements. Dans l'analyse plus détaillée des profils de participation, il apparaît opportun de considérer trois sous-échantillons soit, d'abord, les commissions scolaires ayant organisé un ou deux regroupements, ensuite, celle en ayant organisé trois et, finlement, celle en ayant organisé quatre ou cinq.

1. *Les commissions scolaires pour lesquelles sont comptés un ou deux regroupements*

Au moment où ces informations ont été compilées, douze commissions scolaires avaient transmis des données sur un ou deux regroupements. Ces données concernent 1743 enfants; elles sont partielles parce que 295 d'entre eux n'avaient pas encore pu participer à un regroupement. Cette analyse des profils de participation tient donc compte de 1448 enfants provenant des douze commissions scolaires suivantes:

1-011	Mgr Matte
1-014	Val d'Accueil
1-062	Forillon
2-073	Belle Rivière
2-093	Normandin
2-094	Vallée de Mistassini
3-152	Des Frontières
3-153	Des Montagnes
3-156	Témiscouata
4-234	Normandie
4-261	Val Mauricie
9-533	Tadoussac

Ces enfants ont donc pu participer à un maximum d'une ou de deux rencontres selon le cas. Dans ces conditions, les profils de participation sont nécessairement assez homogènes; aussi il s'avère suffisant de considérer le nombre de présences par rapport au nombre de regroupements tenus. Le sommaire des données pertinentes apparaît au tableau V.

Tableau V

Participation aux regroupements d'enfants

Nombre de présences	Nombre de regroupements	N	Pourcentage	
0	1	63	4	5%
0	2	12	1	
1	2	44	3	
1	1	709	49	92%
2	2	620	43	

Ce tableau met en évidence le fait que 92% des enfants ont participé à tous les regroupements organisés pour eux. Dès lors, il devient superflu de pousser plus loin quelqu'analyse que ce soit. Il s'avèrera intéressant d'examiner si ce haut taux de participation (près de 94% pour l'ensemble de ce sous-échantillon) sera conservé dans les regroupements subséquents.

2. *La commission scolaire Seigneurie*

Cette commission scolaire avait tenu trois regroupements au moment où ces informations ont été compilées; ces derniers se sont déroulés en même temps que les rencontres d'animation numéro trois, numéro quatre et numéro cinq. Ces informations concernent les 127 enfants de cette commission scolaire qui ont pu participer à deux ou à trois regroupements. Le tableau suivant présente une répartition de ces enfants selon les profils de participation: les "1" représentent une présence et les "0" une absence.

Tableau VI

Participation aux regroupements d'enfants
de la commission scolaire Seigneurie

Catégorie de profil	Profils	Nombre d'enfants	Pourcentage par profil	Pourcentage par catégorie
Aucune absence	1 1 1	78	61	62
	1 1	1	1	
Une absence	0 1 1	5	4	21
	1 0 1	9	7	
	1 1 0	11	8	
	1 0	2	2	
Une présence	0 0 1	6	5	9
	0 1 0	2	2	
	1 0 0	2	2	
Aucune présence	0 0	7	5	8
	0 0 0	4	3	

Dans l'ensemble, la participation est un peu plus faible que dans les cas précédents. Cependant, il importe de noter qu'aucune baisse sensible n'a été enregistrée au cours des derniers regroupements. En effet, la moyenne de participation au premier regroupement est de 81%; elle baisse à 76% lors du deuxième mais elle remonte à 83% au troisième regroupement. On peut donc dire que la participation ne semble pas devoir diminuer d'un regroupement à l'autre, loin de là!

Il faut noter avec plaisir que 62% de la clientèle ne s'est pas absentée et que 83% de celle-ci ne l'a pas fait plus d'une fois. La seule amélioration possible semble être au niveau des personnes qui

s'absentent deux fois et plus de façon consécutive; cela concerne 10% de la clientèle pour laquelle on pourrait mettre sur pied une opération de sensibilisation ou de relance.

3. *La commission scolaire Pontiac*

Comme il a déjà été dit, la commission scolaire Pontiac est la seule à avoir organisé autant de regroupements d'enfants que de rencontres d'animation, les deux activités se tenant de façon simultanée; cela suffisait pour lui accorder une analyse à part.

Il faut d'abord prendre note que même si globalement cinq regroupements ont été organisés, il se trouve des individus pour lesquels ont eu lieu moins de regroupements que les cinq mentionnés. C'est ainsi que les informations disponibles laissent voir que trois enfants n'ont été conviés à aucun regroupement. Ce nombre est en soi négligeable, on peut supposer qu'il s'agit de trois familles ayant déménagé sans que le déménagement n'ait été signalé de la première rencontre ou tout simplement de trois familles qui ont été recensée après la cinquième rencontre d'animation. Il existe ensuite des individus pour qui ont été tenus un, deux, trois ou quatre regroupements; le tableau suivant rend compte de cette situation, le "X" signifiant que ces enfants n'étaient pas concernés par ce regroupement, le "1" signifiant une présence et le "0" une absence. A noter également que le premier regroupement est indiqué à gauche et le cinquième à l'extrême droite. A titre d'exemple, le profil "X1000" signifie que cet enfant n'était pas concerné par le premier regroupement, qu'il a assisté au deuxième, puis n'a pas participé aux trois regroupements suivants.

Tableau VII

Répartition des présences aux regroupements
selon le nombre de présences possibles

Présences possibles	Présences effectives	Nombre d'enfants	Profils correspondants
0	0	3	XXXXX
1	0	1	X0XXX
1	1	1	1XXXX
2	0	1	00XXX
2	1	1	XXX1C
2	2	2	XXX11 - 1XXX1
3	1	1	X100X
3	2	2	XX110 - XX101
4	0	1	0000X
4	1	2	X1000 - X0100
4	2	2	X1001
4	3	3	1101X - X1011 - X1101
4	4	2	1X111 - 111X1
5	0	2	00000
5	1	9	10000 - 00100 - 00010
5	2	6	11000 - 10100 - 10001 - 01001
5	3	16	11100 - 11010 - 11001 - 10110- 01110
5	4	25	11110 - 11101 - 11011 - 10111
5	5	25	11111

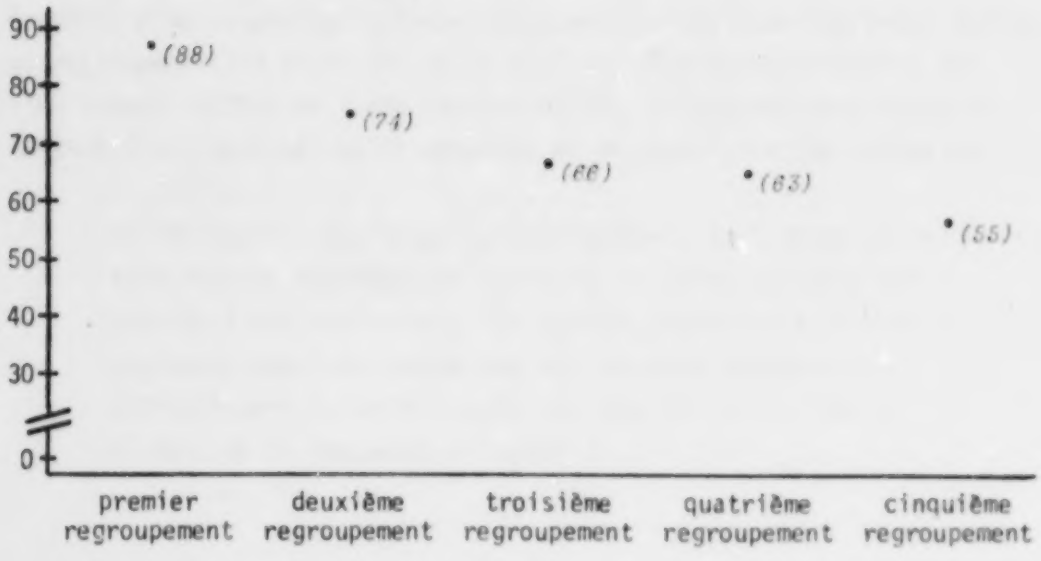
De cette centaine d'enfants, il y en a un certain nombre qui se sont absentés; en fait, plus du quart ont participé à moins de la moitié des regroupements prévus pour eux. De plus, on peut observer une assez grande variété dans les profils de participation, cela permet de dire que ce ne

sont pas toujours les mêmes qui s'absentaient et que la participation était quelque peu intermittante.

Parmi ceux qui ont bénéficié de moins de cinq regroupements, il s'en trouve un certain nombre qui ont probablement été recrutés tardivement, ce qui correspond aux profils débutant par un ou plusieurs "X". Quand ces "X" sont à la fin du profil, on peut supposer que, soit la rencontre d'animation, soit le regroupement d'enfant, soit les deux n'ont pas eu lieu pour une raison quelconque. Si on considère spécifiquement les 83 enfants qui ont pu participer aux cinq regroupements, on constate que le nombre de participants semble diminuer d'un regroupement à l'autre (les "0" sont plus nombreux à la fin qu'au début des profils). Pour vérifier cette impression, nous avons analysé la variation du taux de participation d'un regroupement à l'autre; les données pertinentes sont présentées au tableau VIII.

Tableau VIII

Variation du taux de participation
aux regroupements d'enfants



Ce tableau met en évidence la baisse assez sensible entre le premier et le dernier regroupement. Il est relativement délicat de tirer hâtivement des conclusions qui semblent apparentes mais qu'il convient de confronter, d'une part, avec la participation des parents aux rencontres d'animation, d'autre part, aux résultats à un questionnaire de satisfaction des parents par rapport à chacune de ces interventions. Or, il s'avère que la participation aux rencontres de parents et aux regroupements est identique dans 95% des cas: ou bien parents et enfants sont présents ou bien tous deux sont absents.

Chose certaine, il y a lieu de s'interroger sur le lien entre ces taux d'absences et le fait que les deux interventions se tiennent simultanément. On peut croire que ce fait n'est pas suffisant pour assurer une forte participation ni aux regroupements d'enfants ni aux rencontres d'animation. Il faut dire qu'il s'agit ici de la seule commission scolaire à avoir tenu autant de regroupements; il sera intéressant de vérifier si cette tendance d'une baisse de la participation d'un regroupement à l'autre se fera également sentir dans toutes les commissions scolaires.

Il est également possible que durant les rencontres d'animation, les discussions sur le regroupement passé s'en soient trouvées à être beaucoup plus succinctes puisque les parents n'assistent qu'à une partie du regroupement, à moins que ce ne soit la rencontre d'animation qui s'en trouve réduite de façon substantielle. En résumé, dans cette situation, les questions qu'il convient de se poser sont les suivantes:

- Si les parents assistent au regroupement, quel temps reste-t-il pour la rencontre de parents? Si cette dernière est réduite à une demi-heure, les parents peuvent-ils se sentir impliqués dans une discussion qui ne peut dépasser que difficilement la narration de son vécu et la fixation de la date de la rencontre suivante?

- Si les parents sont absents des regroupements pour une partie plus ou moins importante (environ une heure, le temps de tenir une rencontre raisonnable) les regroupements ne perdent-ils pas une bonne part de leur valeur? Les parents ne manquent-ils pas la meilleure occasion qui soit d'observer leur enfant? Et les rencontres de parents ne souffrent-elles pas de cette méconnaissance du déroulement réel du regroupement de son début jusqu'à la fin?

- Si cette baisse de participation d'un regroupement à l'autre observée ici devait se vérifier dans les commissions scolaires offrant les deux services de façon simultanée, il faudra se demander si ce mode d'organisation a une influence sur le sentiment d'implication des parents auprès de leurs enfants. En d'autres termes, le fait de ne pas être présents convenablement lors des regroupements a comme conséquence de ne pas pouvoir discuter à fond des observations faites lors de la rencontre de parents (manque de temps et manque d'observations); ce fait de ne traiter que superficiellement de ces deux aspects a-t-il une conséquence négative chez les parents quant à l'importance qu'ils accordent à une participation continue tant aux rencontres de parents qu'aux regroupements?

- Par contre, cette tendance à la baisse pourrait bien se vérifier dans toutes les commissions scolaires que les regroupements se tiennent ou non en même temps que les rencontres d'animation. Ne faudrait-il pas alors développer des stratégies permettant d'accroître chez les parents la perception qu'ils ont de l'importance de participer à toutes les phases du processus de changement que constitue Passe-partout? Et même insister sur les liens de complémentarité entre les rencontres de parents et les regroupements d'enfants!

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME PASSE-PARTOUT

DEUXIEME RAPPORT
sur les
REGROUPEMENTS D'ENFANTS

Décembre 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministère indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparraissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Ce rapport fait le bilan de la première année de fonctionnement des regroupements d'enfants dans le cadre du programme Passe-partout.

Cette étude a été réalisée par Lorraine Nobert, sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions éducatives en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	3
LES OBJECTIFS	4
1. Les objectifs relatifs aux enfants	10
2. Les objectifs relatifs aux parents	11
3. Résumé	12
LES ACTIVITES	13
1. Une rencontre-type	15
2. Le point de vue des parents	18
3. Résumé	19
L'UTILISATION ET LA SATISFACTION A L'EGARD DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS	21
1. L'utilisation des regroupements d'enfants	21
2. Les relations entre les regroupements d'enfants et l'animation des parents	24
3. La satisfaction globale	26
CONCLUSION	29

INTRODUCTION

En 1980-81, une nouvelle intervention a été mise en place dans le cadre du programme d'animation de Passe-partout: les regroupements d'enfants.

Cette nouvelle intervention s'est implantée dans seize commissions scolaires de six régions administratives différentes: Mgr Matte, Val d'Accueil, Forillon pour la région 01; Belle-Rivière, Normandin et Vallée de Mistassini pour la région 02; Des Basques, Des Frontières, Des Montagnes et Témiscouata pour la région 03; Val Mauricie, Normandie et Des Chenaux pour la région 04; Pontiac et Seigneurie pour la région 07 et Tadoussac pour la région 09.(1)

Essentiellement, cette intervention consiste à permettre la tenue d'activités collectives pour des enfants de quatre ans, activités qui doivent favoriser leur développement. Le présent rapport veut rendre compte du fonctionnement de ces regroupements et des activités qui y ont été développées, cela par rapport aux objectifs qui étaient visés initialement. Il veut faire état aussi de l'utilisation et de la satisfaction face à ces rencontres, du point de vue des parents.

---

(1) D.G.D.P. (1980). Evaluation du développement du programme de regroupements d'enfants. Rapport préliminaire, P.E.I.M.E.F.

LES OBJECTIFS

Les différents documents (cadre théorique et devis pédagogique) relatifs à l'implantation de l'intervention Regroupement d'enfants distinguent, pour ces rencontres, les objectifs à atteindre pour les enfants de ceux pour les parents.

Pour les enfants, les rencontres doivent d'abord favoriser la socialisation et permettre la réalisation d'activités éducatives collectives et, ensuite, permettre l'utilisation des ressources humaines et matérielles du milieu (jeux et jouets des enfants...). Pour les parents, les rencontres doivent permettre d'intégrer les activités réalisées avec les enfants en terme de développement global, d'améliorer leur connaissance du développement de l'enfant de quatre ans et du rôle qu'y jouent les activités ludiques et, enfin, de mieux s'impliquer auprès de leurs enfants dans l'accomplissement d'activités éducatives à la maison.

Pour évaluer dans quelle mesure les rencontres de regroupement des enfants ont effectivement favorisé la poursuite de ces objectifs, on a utilisé les rapports[1] que les personnes-ressources responsables de ces rencontres nous faisaient parvenir régulièrement. La section "objectifs de la rencontre" de ces rapports a été analysée. Comme il était impossible, vu leur volume, de considérer tous les rapports de rencontres d'enfants qui se sont tenues, on a relevé un rapport par animateur et ce, pour chacune des rencontres d'enfants dans toutes les commissions scolaires participantes. Cela a constitué un échantillon d'environ 155 formulaires.

---

(1) Le formulaire utilisé par les personnes-ressources est présenté en annexe.

L'analyse des objectifs énoncés par les personnes-ressources est présentée dans le tableau 1 qui suit, cela pour chacune des régions où des regroupements d'enfants ont été expérimentés.(1)

(1) Certaines personnes-ressources de la région 07 (Outaouais) ont tenu jusqu'à 8 rencontres avec les enfants; le tableau 1 ne présente, cependant, que les 4 premières rencontres.

Tableau 1

SYNTHESE DES OBJECTIFS DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS SELON LES REGIONS

A. *Objectifs de la première rencontre:*

Région 01 . Favoriser la socialisation des enfants en leur faisant vivre des activités collectives avec d'autres enfants de leur âge; . Permettre aux parents qui le désirent d'observer leur enfant dans une situation de groupe; . Permettre la réalisation d'activités collectives.	*Région 04* . Permettre à l'enfant de vivre une expérience de groupe socialisante, seul avec la personne-ressource; . Permettre à l'enfant de participer à des activités collectives dans l'optique de l'émission Passe-partout.
Région 02 . Idem que région 01; . Idem que région 01; . Idem que région 01; . Suggérer, par l'exemple, des activités possibles à la maison.	*Région 07* . Elargir et consolider les relations sociales des enfants entre eux et par rapport à d'autres adultes; . Faire vivre aux enfants dans le contexte d'un thème, des activités variées touchant plusieurs domaines pédagogiques (sensibilisation); . Faire objectiver, par les parents, les domaines pédagogiques touchés lors des activités.
Région 03 . Donner la possibilité aux enfants de quatre ans de se rencontrer et d'identifier leurs amis de quatre ans qui iront à la maternelle avec eux; . Idem que région 01; . Faire vivre à l'enfant une activité de motricité globale; . Faire vivre à l'enfant des activités favorisant l'expression verbale.	*Région 09* . Intégrer l'enfant dans un nouveau groupe; . Permettre aux parents d'observer leur enfant en situations de jeux collectifs.

B. *Objectifs de la deuxième rencontre:*

Région 01 . Favoriser la socialisation; . Permettre aux parents d'observer leur enfant.	*Région 04* . Permettre aux parents d'observer le comportement de leur enfant; . Donner des idées aux parents sur l'exploitation possible de la série télévisée; . Donner un suivi aux différents apprentissages suggérés par la série télévisée.
Région 02 . Permettre aux parents de prendre part aux activités des enfants; . Permettre aux enfants de développer leur expression verbale et plastique; . Permettre à l'enfant de vivre une activité visant à la sensibilisation à autrui (autre que ses parents); . Permettre un suivi aux émissions Passe-partout.	*Région 07* . Faire vivre aux enfants des activités structurées touchant, de façon particulière, la musique, les arts plastiques et la psychmotricité; . Permettre à l'enfant de structurer lui-même ses relations avec ses pairs lors d'une période de jeu libre; . Faire jouer un rôle actif aux parents dans la réalisation d'au moins deux des activités.
Région 03 . Permettre aux enfants de quatre ans de se rencontrer à nouveau; . Permettre aux parents de participer aux activités des enfants; . Faire vivre à l'enfant des activités éducatives spécifiques (le domaine privilégié varie selon les commissions scolaires); . Etablir un lien direct avec Passe-partout.	*Région 09* . Permettre à l'enfant de développer son expression verbale; . Initier l'enfant à des sons ascendants et descendants.

C. *Objectifs de la troisième rencontre:*

Région 01 . Fête de fin d'année: un seul objectif de socialisation.	*Région 04* . Permettre aux enfants de quatre ans d'améliorer leur comportement social et de connaître mieux les autres enfants de leur âge; . Accorder un suivi aux rencontres et aux apprentissages de la série télévisée Passe-partout; . Préparer l'enfant à la maternelle.
Région 02 . Favoriser le contact social des enfants; . Stimuler et encourager, par diverses activités, le développement global des enfants; . Donner quelques idées de jeux aux parents; . Chercher une continuité à Passe-partout.	*Région 07* . Exploiter une activité débutée à la maison et favorisant l'expression verbale, la mémoire, le sens de l'observation, la pensée logique; . Permettre à l'enfant de structurer lui-même ses activités et ses relations avec ses pairs lors d'une période allongée de jeux libres; . Permettre aux parents de se séparer plus rapidement des enfants en première partie; d'observer et/ou d'être présent à l'enfant durant la troisième partie; de rencontrer l'animatrice jardinière.
Région 03 . Permettre à l'enfant de vivre des activités de socialisation, d'expression verbale et de motricité; . En plus, pour certaines commissions scolaires, des activités d'arts plastiques et de sciences-mathématiques.	*Région 09* . Développer l'habileté de l'enfant surtout en mathématique et aussi en arts plastiques, et en motricité globale; . Visiter les locaux principaux de l'école.

D. Objectifs de la quatrième rencontre:

Région 01 . Visite au zoo/pique-nique: objectif global de socialisation.	*Région 04* . Permettre à l'enfant de mieux connaître le groupe d'enfants avec lequel il fréquentera la maternelle; . Accorder un suivi aux rencontres d'animation des parents (Passe-partout).
Région 02 . Fête de fin d'année; *ou* . Permettre aux enfants de se retrouver parmi leurs pairs; . Favoriser la prise de contact et le partage; . Permettre un suivi aux émissions Passe-partout; *ou* . Rencontre sociale et agréable des enfants; . Rencontre éducative par les jeux.	*Région 07* . Exploiter un matériel éducatif accessible, repandu et stimulant afin de favoriser les relations entre les parents et les enfants au plaisir d'une saine alimentation; faire vivre une activité d'éveil scientifique et mathématiques; . Permettre une période de jeu libre, tout en encourageant le bricolage créatif; . Soutenir un thème, des valeurs et des activités déjà véhiculées à Passe-partout.
Région 03 . Favoriser une continuité entre le programme Passe-partout et la Maternelle-cinq-ans; . Familiariser l'enfant avec le milieu physique de la maternelle; . Développer le goût chez l'enfant de faire un travail et des jeux collectifs; . Permettre à l'enfant de développer des habiletés spécifiques dans différents domaines (selon les commissions scolaires).	*Région 09* . Familiariser l'enfant avec certains locaux de l'école; . Développer son goût pour certains aliments.

1. *Les objectifs relatifs aux enfants*

A toutes les rencontres et pour toutes les régions, on retrouve formulé de façon explicite un objectif de socialisation des enfants. On peut donc dire, sans présumer par ailleurs de l'atteinte de cet objectif, que la socialisation a été une préoccupation importante des personnes qui ont structuré les rencontres de regroupements d'enfants. Dans l'énoncé de l'objectif, on retrouve parfois mentionnée la façon dont on entend l'atteindre, soit "en faisant vivre à l'enfant des activités collectives". Plus souvent, on précise la cible de la socialisation, soit les pairs définis comme "les futurs amis de maternelle" ou soit encore les adultes, autres que les parents. Il s'agit donc en somme de permettre à l'enfant de structurer lui-même ses relations humaines, en dehors de la médiation parentale.

Le deuxième objectif relatif aux enfants est de permettre la réalisation d'activités éducatives collectives. On retrouve aussi cet objectif à toutes les rencontres de chacune des régions, bien qu'il ne soit pas formulé en ces termes, à quelques exceptions près. On retrouve plutôt cet objectif en version "appliquée", c'est-à-dire énoncé par rapport aux différents domaines d'apprentissage. On parlera donc de permettre à l'enfant la réalisation d'activités de motricité globale, d'expression verbale, d'expression en arts plastiques, de musique, de sciences-mathématiques; on parlera encore d'activités se situant dans l'optique de l'émission passe-partout ou d'activités touchant les différents domaines pédagogiques.

Enfin, le dernier objectif se rapporte à l'utilisation optimale des ressources humaines et matérielles du milieu. Il est difficile de connaître dans quelle mesure cet objectif a pu être envisagé par les responsables de regroupements d'enfants. Pour le savoir, il aurait fallu colliger les informations de la section "matériel utilisé" du rapport de la personne-ressource et une telle collection était impossible dans les limites de ce compte-rendu. On sait cependant que les ressources du milieu ont été mises à profit lors des visites à l'extérieur (caserne de pompiers, cabane à sucre, zoo, terrain de jeux...), lors des occasions spéciales (Noël,

Pâques, St-Valentin) et pour certaines autres rencontres où l'enfant devait échanger momentanément un de ses jouets avec un camarade.

En plus de ces trois objectifs, on retrouve aussi formulés à quelques reprises des objectifs relatifs à la série télévisée Passe-partout: permettre un suivi aux émissions Passe-partout, établir un lien avec Passe-partout, ou encore chercher un lien avec Passe-partout. Enfin, on relève des objectifs relatifs au passage à la Maternelle-cinq-ans, objectifs qu'on énonce aussi: "préparer l'enfant à la maternelle", "familiariser l'enfant avec les lieux physiques de l'école", "faire connaître ses futurs amis de la maternelle".

2. *Les objectifs relatifs aux parents*

Les objectifs relatifs aux parents sont d'un autre ordre que ceux proposés pour les enfants. Ce ne sont pas tant des objectifs concrets, que des objectifs d'attitudes, de compétence globale d'éducateur, qu'il s'agisse de mieux connaître l'enfant de quatre ans, de mieux comprendre l'importance de l'activité ludique, d'être plus attentif à l'enfant, etc. On ne s'étonnera donc pas de ne pas retrouver de tels objectifs formulés dans le cadre des rapports de rencontre, ceux-ci ayant un caractère opérationnel. On se préoccupe cependant de l'implication des parents lors des activités collectives et ce, au niveau de l'observation de l'enfant en situation de groupe, de la participation directe aux activités des enfants et de l'information sur certaines activités qu'il est possible de faire avec les enfants de quatre ans.

Il importe de souligner ici qu'il n'y a jamais plus d'un objectif concernant les parents à chacune des rencontres et que ces objectifs sont surtout concentrés aux deux premières rencontres d'enfants. En effet, cinq régions mentionne les parents dans leurs objectifs de premier regroupement, cinq régions les mentionne au deuxième regroupement, deux régions seulement le font à la troisième rencontre et pour le quatrième regroupement d'enfants, une seule région précise un objectif pour les parents.

On ne peut certes pas conclure de cela que la préoccupation pour les parents diminue avec le nombre de rencontres. On pourrait supposer que, sans leur accorder moins d'intérêt, on les intègre davantage au niveau de l'organisation et de la détermination des contenus.(1) Ils ne seraient plus alors une cible de l'intervention de la personne-ressource, l'enfant monopolisant à lui seul cette fonction.

3. *Résumé*

On peut dire que les objectifs visés pour les enfants dans le cadre de l'intervention "Regroupement d'enfants" ont été, dans l'ensemble, poursuivis par les personnes-ressources.

En ce qui concerne les objectifs qui étaient visés pour les parents, on ne les retrouve pas comme tels dans les rapports de la personne-ressource, peut-être à cause de leur niveau de généralité. On propose cependant des objectifs plus spécifiques, relatifs à la mise en contact des parents et des enfants, à travers différentes situations de jeux. Ces objectifs sont par ailleurs concentrés aux premières rencontres de regroupement.

---

(1) Cette hypothèse est suggérée par l'analyse des rapports d'étapes des animateurs.

LES ACTIVITES

Les documents relatifs à l'implantation de l'intervention regroupements d'enfants prévoient la tenue d'une moyenne de quatre rencontres avec un même groupe d'enfants. En 1979-80, cette moyenne a été rencontrée dans chacune des régions pour au moins un groupe d'enfants. Le "Guide d'activités collectives dans le cadre du regroupement d'enfants à Passe-partout" suggère en plus de cette norme quantitative un modèle sommaire d'une planification des contenus de chacune de ces quatre rencontres. Première rencontre: les enfants ne se connaissant pas, on suggère des activités du domaine social-affectif; deuxième rencontre: activités de langage et de musique; troisième rencontre: activités de motricité et d'arts plastiques; quatrième rencontre: activités de sciences-mathématiques. Ce modèle suggère, en somme, une intégration progressive des activités des différents domaines, en tenant compte de la socialisation des enfants, commençant par des activités en petits groupes pour en arriver plus tard à des activités collectives.

Si on examine, au tableau 2, la synthèse des objectifs des différentes rencontres selon les domaines de développement de l'enfant, on constate que seules les régions 07 et 09 ont choisi un modèle du type décrit plus haut, à savoir une certaine concentration sur un domaine différent de développement à chaque rencontre. Les quatre autres régions ont préféré toucher à un peu tous les domaines à chacune des rencontres.

Tableau 2

DOMAINES VISES DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT,
SELON LES DIFFERENTES RENCONTRES ET
POUR CHACUNE DES REGIONS QUI EXPERIMENTAIT LES REGROUPEMENTS D'ENFANTS

Région	*Première rencontre*	*Deuxième rencontre*	*Troisième rencontre*	*Quatrième rencontre*
01	. social-affectif	. social-affectif	. social-affectif	. social-affectif
02	. social-affectif	. social-affectif . arts plastiques . langage	. social-affectif . "développement global"	. social-affectif
03	. social-affectif . langage . motricité	. social-affectif . domaine variant selon les C.S.	. social-affectif . domaine variant selon les C.S.	. domaines variés selon les C.S.
04	. social-affectif	. domaines variés	. social-affectif . domaines variés	. social-affectif . domaines variés
07	. social-affectif . domaines variés	. musique . arts plastiques . motricité	. social-affectif . langage . sciences-math.	. sciences-math. . arts plastiques
09	. social-affectif	. langage . musique	. mathématiques	. sciences . socialisation

Cette conclusion est basée sur une étude par région et non par commission scolaire. Ainsi, une étude des séquences d'activités par commission scolaire révèlerait peut-être que certaines d'entre elles ont suivi un modèle de fonctionnement par concentration. Il est certain cependant qu'il n'y a pas eu d'uniformisation régionale dans les modalités de fonctionnement.

1. *Une rencontre-type*

Qu'il soit organisé ou non autour d'un thème ou autour d'un domaine d'apprentissage, chaque regroupement est fait d'activités dont la durée varie de cinq à vingt minutes suivant l'intérêt des enfants. On prévoit plus de temps pour les activités exigeant un effort ou une concentration soutenue, que pour les jeux libres ou les activités non dirigées d'arts plastiques. Il est possible pour une personne-ressource de prévoir aussi une collation au milieu d'une rencontre, ou encore d'organiser une période de repos ou de détente au moment jugé opportun.

En général, les activités sont présentées, soit sous forme de jeu purement ludique, sans objectif prédéterminé, soit sous forme de jeux qui visent des apprentissages spécifiques. Voici, présentées par domaine de développement, les activités qu'on a pu relever pour chacune des rencontres.

Première rencontre

Langage (0/6)*	
Motricité: (5/6)	l'écureuil, le ballon, rallye, marche et course, la grenouille, la tortue, le chat et la souris, les marionnettes...
Arts plastiques: (3/6)	peinture, bricolage, modelage...
Musique: (1/6)	jeu des sons.
Sciences-math.: (3/6)	les carreaux logiques, devinettes, la corde à linge, le casse-tête, vocabulaire quantitatif, je fais un motif...
Social-affectif: (1/6)	je fais semblant.

(*) Les chiffres entre parenthèses indiquent la proportion des régions qui ont fait cette activité.

Deuxième rencontre

Langage: (2/6)	je lis, je dis des choses drôles, je joue avec ma bouche, qu'est-ce que c'est?...
Motricité: (6/6)	l'écureuil, le mouchoir, sauts de grenouille, le cerceau, jeu d'équilibre...
Arts plastiques: (3/6)	bricolage, découpage, dessin, pâte à modeler, imprimerie.
Musique: (3/6)	exploration de la flûte, exploration de la guitare, jeu des sons...
Sciences-math.: (4/6)	les carreaux logiques, devinettes, corde à linge, jeu de blocs...
Social-affectif: (1/6)	je fais semblant.

Troisième rencontre

Langage (0/6)	
Motricité: (5/6)	sauts de grenouille, ballon, jeux divers...
Arts plastiques: (4/6)	bricolage, découpage, dessin, modelage...
Musique: (1/6)	jeu des sons.
Sciences-math.: (3/6)	fruits et légumes, jeux des nombres, association logique, devinettes...
Social-affectif (0/6)	

Quatrième rencontre

Langage (0/6)	

Motricité: (3/6)	ballon, mouchoir, course, cachette, danse, mime...
Arts plastiques: (1/6)	bricolage, modelage, peinture...
Musique: (1/6)	jeu de rythme.
Sciences-math.: (2/6)	association logique, classification et propriété des légumes.
Social-affectif (0/0)	

Un examen rapide de cette liste nous apprend que, en apparence, ce sont dans les domaines du langage et du social-affectif que l'on choisit le moins d'activités, bien que le domaine social-affectif soit omniprésent au niveau des objectifs. On propose davantage d'activités dans le domaine des sciences-mathématiques et de la motricité, les activités structurées d'arts plastiques et de musique étant moyennement proposées.

On ne peut conclure de ceci qu'on ne poursuit pas d'objectifs liés au développement du langage ou de la socialisation dans les regroupements: comme toutes les activités impliquent l'écoute de consigne ou l'émission de réponses tout autant que des échanges verbaux spontanés, la dimension linguistique est toujours présente; il en est de même pour le social-affectif, dans la mesure où chaque activité, peu importe le domaine de développement, implique des relations avec un ou plusieurs adultes, avec un ou plusieurs enfants. Cependant, on propose moins à l'enfant d'activités structurées de socialisation ou de langage et ce, indépendamment de l'intention qui est annoncée dans les objectifs.

De plus, en ce qui concerne les activités d'arts plastiques on ne peut conclure qu'elles ne soient que "moyennement" représentées dans les regroupements, la plupart des jeux libres étant des jeux de bricolage, de découpage ou de dessin. Il en est de même pour les activités de musique dans la mesure où, en plus des activités de discrimination auditive ou des séquences

rythmiques prévues dans la planification, chaque rencontre a sa chanson, sa ronde et/ou sa comptine.

Finalement, on peut s'interroger sur l'importance que la liste semble révéler des activités de sciences-mathématiques et de motricité: ce fait révèle peut-être simplement que ce sont des domaines pour lesquels on a le moins d'expériences pour les exploiter de façon spontanée.

2. *Le point de vue des parents*

Lorsqu'on interroge les parents sur les types d'activités qu'ils favorisent pour les regroupements d'enfants,[1] on retrouve presqu'à égalité les activités qui favorisent différents apprentissages clairement identifiés (61,8%) et les activités qui favorisent les contacts entre les enfants (60,2%), et en "troisième" lieu, les activités qui permettent aux parents de dépister les problèmes ou les difficultés que leur enfant peut rencontrer (45,7%). Toutefois, lorsqu'on examine les résultats en tenant compte de l'importance accordée aux différentes activités, les activités de socialisation viennent en premier, tel que l'indique le tableau 3.

(1) Les parents ont énoncé leurs opinions sur les activités dans le questionnaire "L'utilisation et la satisfaction à l'égard des regroupements d'enfants", P.E.I.M.E.F., D.G.D.P., Mai 1980.

Tableau 3

TYPES D'ACTIVITES QUI DEVRAIENT ETRE PRIVILEGIES
DANS LES REGROUPEMENTS D'ENFANTS

	Premier choix %	*Deuxième choix* %	*Troisième choix* %
a. des jeux libres	5,1	5,1	5,9
b. des activités qui favorisent les contacts entre les enfants	38,2	13,2	8,8
c. des activités qui favorisent différents apprentissages clairement identifiés (langage, motricité, techniques d'arts plastiques...)	27,9	19,9	14,0
d. des activités qui permettent aux parents de se familiariser avec des types d'activités qu'ils pourront faire avec leur enfant	5,1	7,4	13,2
e. des activités qui permettent aux parents de dépister les problèmes ou les difficultés que leur enfant peut rencontrer	7,4	18,4	19,9
f. autre (précisez): _____			

3. *Résumé*

Les rencontres de regroupements d'enfants propose la tenue d'activités ludiques, à incidence pédagogique, touchant à un moment ou à un autre chacun des aspects du développement de l'enfant. De façon générale, cependant, on propose moins d'activités structurées en langage ou en social-affectif, ces domaines étant concernés à tout moment lors des rencontres.(1)

(1) Rappelons que même si ces constatations sont consécutives de l'étude d'un échantillon de 155 formulaires, une étude exhaustive de l'ensemble des rencontres conduirait peut-être à nuancer un peu cette conclusion.

Les parents approuvent, dans l'ensemble, la structuration des activités puisqu'ils considèrent que les regroupements d'enfants devraient avoir lieu autour d'activités qui favorisent à la fois le contact entre les enfants et différents apprentissages bien identifiés.

L'UTILISATION ET LA SATISFACTION A L'EGARD DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS

A la suite de cette analyse centrée sur les contenus des regroupements d'enfants, on voudrait faire état de la perception d'une partie de la clientèle, soit les parents des enfants qui ont pu participer à ces rencontres. Cette analyse sera faite principalement à partir d'un questionnaire qu'on a adressé à un échantillon de parents en mai 1980 et des "rapports de l'animateur" sur l'interaction entre l'animateur du programme d'animation Passe-partout et la personne-ressource responsable des regroupements d'enfants.

1. *L'utilisation des regroupements d'enfants (modalités)*

Des 230 parents à qui a été envoyé le questionnaire "L'utilisation et la satisfaction à l'égard des Regroupements d'enfants", 136 parents nous l'ont retourné.

Les parents qui ont répondu au questionnaire indique, dans une proportion de 96%, que leur enfant a participé à au moins un regroupement d'enfants dans le cadre du programme Passe-partout; de ce nombre, 10% ont assisté à une seule rencontre, 13,2% ont assisté à deux rencontres, 16,2% à trois rencontres, 57% à quatre rencontres ou plus.(1)

Les 2/3 des répondants considèrent satisfaisant le nombre de rencontres auquel un enfant peut assister, l'autre tiers considérant qu'il en faudrait davantage, soit une par mois (22,1%), deux par mois (10,3%) ou une par semaine (11%). Si on ajoute à ces données le fait que "le nombre élevé de

---

(1) Ces résultats sont comparables à ceux décrits par les animateurs dans le rapport préliminaire déjà mentionné.

rencontres" n'a jamais été une raison d'absence des enfants, on peut croire que cet aspect de l'intervention répond aux besoins de sa clientèle.

Il en va de même du moment des rencontres; elles ont lieu dans 70% des cas un après-midi de la semaine et ce moment convient à 70% des parents.

En ce qui a trait à l'attribution des responsabilités pour les regroupements d'enfants, les parents les voient un peu différemment de la structure actuelle. Présentement, les tâches relatives à l'identification des domaines d'activités, à la planification des rencontres et à la sélection des activités sont faites par ou avec l'animateur Passe-partout. Par ailleurs, les regroupements sont animés par une personne-ressource autre que l'animateur Passe-partout. Or, ces deux tâches de structuration et d'animation pourraient, de l'avis de plusieurs parents (47%), leur être attribuées conjointement avec l'animateur. On ne croit pas, cependant, pour l'une ou l'autre tâche, que les parents seuls ou en groupe doivent les assumer. En second choix, les parents désignent l'animateur de Passe-partout seul (35%) pour les tâches de structuration et la personne-ressource en troisième lieu (30%). Pour le travail d'animation des rencontres d'enfants, les parents choisissent en second la personne-ressource et loin derrière l'animateur de Passe-partout seul. Le tableau 4 présente ces résultats.

En résumé, on peut dire qu'une proportion importante des parents, près de 40%, considèrent qu'ils pourraient avoir un rôle actif à jouer dans les regroupements d'enfants, cela autant au niveau de leur structuration que de l'animation. Les parents s'attendent cependant toujours à agir en collaboration soit avec la personne-ressource, responsable des regroupements, soit avec l'animateur, responsable de l'animation des parents.

Tableau 4

RESPONSABILITE DE LA STRUCTURATION ET
DE L'ANIMATION DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS

*Structuration des rencontres ["qui devrait structurer ces regroupements"] (cocher deux cases au maximum)**	%
a. par l'animateur Passe-partout	34,6
b. par le groupe de parents	9,6
c. par la personne-ressource	30,1
d. par des parents volontaires et la personne-ressource	27,9
e. par l'animateur et les parents lors d'une rencontre d'animation Passe-partout	47,1
f. autre (précisez): _____	2,2

Animation des rencontres ["qui devrait animer les activités de regroupements"]	%
a. tous les parents, à tour de rôle	2,2
b. les parents volontaires	4,4
c. la personne-ressource	32,4
d. l'animateur Passe-partout	15,4
e. l'animateur Passe-partout et des parents volontaires	38,2
f. autre (précisez): _____	0,7
Non répondants	6,5
TOTAL	100,0

(*) Comme deux cases pouvaient être cochées, le total est plus grand que 100%.

2. Les relations entre les regroupements d'enfants et l'animation des parents

Le questionnaire interrogeait les parents sur les relations ayant existé entre les regroupements d'enfants et le programme d'animation des parents Passe-partout. Plus de 80% des parents affirment que ces deux volets ont été complémentaires, les regroupements ayant permis aux parents d'avoir des points concrets pour alimenter les discussions lors des rencontres d'animation, ces "points concrets" ayant ressorti des observations faites à l'occasion des regroupements d'enfants.

La même opinion d'ensemble ressort du "rapport de l'animateur", sur les interactions entre l'animation et le regroupement d'enfants. Lors de la rencontre d'animation subséquente au regroupement d'enfants, les parents sont "enthousiastes", "satisfaits", "surpris" du comportement de leur enfant et ils en discutent entre eux; de même ils font l'analyse des activités vécues (pertinence, efficacité), du matériel utilisé ainsi que des relations entre les enfants. Les rencontres de regroupement ont donc influencer les rencontres d'animation d'abord en favorisant les échanges entre parents: leur réactions, les réactions des enfants, les échanges de conseils et de suggestions, l'évolution de l'enfant, les contraintes inhérentes à la situation de groupe. Les rencontres de regroupement ont aussi permis, par le retour sur les activités, d'identifier les domaines de développement que les jeux stimulent, de suggérer des activités à vivre à la maison, d'illustrer certains thèmes prévus aux rencontres d'animation et d'en suggérer de nouveaux. Inversement, les rapports soulignent que les rencontres d'animation favorisent l'implication des parents dans les activités de l'enfant et permettent aussi de planifier les regroupements.

L'analyse de ces rapports a permis de constater cependant que si les rencontres d'enfants ont occupé au départ beaucoup du temps des rencontres d'animation des parents (parfois même toute la période), on en est venu progressivement à ne consacrer aux regroupements que quelques minutes; on était moins surpris des attitudes des enfants, moins soucieux de dépistage que de compréhension globale du développement de l'enfant. La présence des

parents aux rencontres d'enfants a même été remise en question dans presque toutes les régions. Si la présence des parents semblait absolument nécessaire au premier et deuxième regroupement, on s'est interrogé rapidement sur la portée d'une telle présence pour le développement de la socialisation de l'enfant, son autonomie et son indépendance. Rappelons que l'on ne retrouve peu ou pas d'objectifs concernant les parents dans le troisième et quatrième regroupement d'enfants.(1)

Ce débat sur le rôle des parents lors des rencontres a été touché par une question du questionnaire qui demandait aux parents quel devrait être leur rôle lors des rencontres d'enfants.

Tableau 5

ROLE DES PARENTS DANS LES REGROUPEMENTS D'ENFANTS

(Premier choix)

		%
a.	les parents ne devraient pas être présents pour ne pas déranger les enfants	21,3
b.	les parents devraient être des observateurs	23,5
c.	les parents devraient être des ressources pour la personne en charge du regroupement	34,6
d.	les parents devraient prendre en charge l'animation d'activités	2,9
e.	autre (précisez): _____	
	Non répondants	17,7
	TOTAL	100.0

(1) Voir supra.

On constate, au tableau 5, que si un peu plus du tiers des parents perçoivent leur rôle comme actif, 45% voient ce rôle comme passif, dont près de la moitié qui préférerait ne pas être présent pour ne pas déranger les enfants.

5. *La satisfaction globale*

Les parents considèrent que les regroupements sont très importants et pour les enfants (92,6%) et pour eux (80,9%).

Ici encore, les remarques des rapports des animateurs vont dans le même sens. Ils indiquent que, dès les premières rencontres de parents, le besoin de regrouper les enfants s'est manifesté. Les parents considèrent que ces regroupements sont absolument indispensables pour socialiser l'enfant, le "dégêner", l'initier au partage, le familiariser avec l'école comme lieu physique, etc. Par ailleurs, les enfants demandaient aux parents de rencontrer l'animatrice de Passe-partout...

Le tableau 6 présente de façon plus détaillée ce qui vient d'être dit. Ainsi, on y observe que même si les parents considèrent que les regroupements d'enfants présentent un intérêt pour eux, leur fonction la plus reconnue demeure celle de la socialisation des enfants.

Tableau 6

OBJECTIFS DES REGROUPEMENTS D'ENFANTS

	Premier choix	*Deuxième choix*	*Troisième choix*
a. permettre aux parents de mieux connaître ce qu'est un enfant de quatre ans	12,5	5,1	5,1
b. permettre aux parents d'être plus attentifs à leur enfant	16,2	8,1	5,1
c. permettre aux parents de prendre conscience de handicaps plus ou moins importants que leur enfant pourrait avoir	5,9	8,8	5,1
d. permettre aux parents de devenir plus habiles pour faire des activités avec leur enfant	4,4	1,5	3,7
e. permettre aux parents de mieux connaître et comprendre l'importance du jeu pour le développement de leur enfant	8,8	7,4	10,3
f. permettre aux enfants d'entrer en contact avec d'autres enfants	36,0	12,5	3,7
g. permettre aux enfants d'effectuer certains apprentissages à leur niveau	2,2	13,2	10,3
h. permettre aux enfants de prendre part à des jeux en groupe	5,1	14,7	22,1

En résumé, on peut dire que les modalités de fonctionnement actuel des rencontres d'enfants conviennent bien aux parents au niveau du nombre de rencontres, du moment où ils ont lieu et de l'attribution des responsabilités. On aimerait voir cependant les parents et l'animateur Passe-partout ou la personne-ressource animés conjointement les rencontres d'enfants.

On est satisfait aussi de l'influence qu'ont eu les regroupements d'enfants sur les rencontres d'animation. On se questionne cependant quant à la nécessité pour les parents d'assister seulement en tant qu'observateurs

à toutes les rencontres d'enfants: une telle présence pourrait contrer l'objectif initial de socialisation de l'enfant. Cet objectif, rappelons-le, est primordial pour les parents. Par contre, les parents seraient disponibles pour un rôle plus actif.

CONCLUSION

Dans l'ensemble, les objectifs visés pour les enfants dans le cadre de l'intervention "Regroupements d'enfants" ont été poursuivis; ces regroupements devaient favoriser la socialisation des enfants et devaient permettre la réalisation d'activités éducatives collectives. Ces rencontres, en proposant la tenue d'activités ludiques, à incidence pédagogique, ont touché à un moment ou à un autre chacun des aspects du développement de l'enfant. Cependant, on a constaté que, peut-être parce que les domaines du langage et du social-affectif étaient implicitement présents à tout moment, peu d'activités structurées ont touché à ces domaines.

En ce qui concernent les parents, les objectifs, peut-être à cause de leur niveau de généralité, ont été moins explicitement visés. Cela a eu pour conséquence que, dès le troisième regroupement, plusieurs parents remettaient en question leur présence au regroupement; cette réaction tient au fait que ces parents concevaient leur rôle comme purement passif, se limitant à observer leur enfant.

Par ailleurs, une partie importante des parents considèrent qu'ils auraient pu avoir un rôle beaucoup plus actif, autant au niveau de la structuration des activités que de leur animation, cela en concertation, soit avec l'animateur responsable de l'animation des parents, soit avec la personne-ressource responsable des regroupements d'enfants.

Dans l'ensemble toutefois les parents sont satisfaits des regroupements d'enfants; ils les trouvent très importants et pour eux et pour leur enfant.

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME DES LUDOTHEQUES

PREMIER RAPPORT

BILAN D'UNE PREMIERE ANNEE DE FONCTIONNEMENT

Août 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministre indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Le présent rapport porte sur le développement d'une intervention du niveau préscolaire, la ludothèque. La ludothèque est un centre de ressources de matériel ludique destiné à tous les enfants de quatre et cinq ans des commissions scolaires qui desservent une clientèle résidant sur un territoire économiquement faible. Ce programme se veut un complément significatif à tous les programmes pédagogiques existant actuellement pour les enfants de quatre ans, soit Maternelle-animation, Maternelle-classe, Maternelle-maison et Passe-partout. Ce travail a été réalisé par Michel Fréchette, responsable de l'évaluation des ludothèques, et par Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint
Direction générale du
développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 3

PRESENTATION DE L'INTERVENTION 4

1. Rappel de la politique 5
2. Sélection des commissions scolaires 5
3. Documentation relative à l'implantation 7

ORGANISATION DES LUDOTHEQUES 10

1. Choix du responsable 11
2. Modèles d'organisation 14
3. Coût de la mise en place de la ludothèque 17

CLASSIFICATION DES JOUETS 19

1. Système E-S-A-R 20
2. Difficultés de la classification des jouets 21

QUELQUES DONNEES SUR LA FREQUENTATION D'UNE LUDOTHEQUE 26

ANNEXE 32

INTRODUCTION

Ce rapport tente de dresser un premier bilan de l'expérience de l'implantation des ludothèques en 1979-80. Tel qu'il sera explicité dans ce document, les ludothèques ont commencé à fonctionner beaucoup plus tard que prévu initialement. Ces délais ont eu pour effet de retarder plusieurs opérations relatives à cette analyse et d'en annuler certaines autres.

Ce rapport tient compte globalement des douze ludothèques implantées en 1979-80 mais d'une façon inégale selon les sujets traités. Il tient particulièrement compte de cinq ludothèques qui nous ont permis de suivre de plus près le déroulement de leur implantation. Nous tenons donc à remercier les responsables des ludothèques des commissions scolaires suivantes: Normandie, Warwick, Grand-Bois, Des Frontières et Jean-Chapais. En ce qui concerne l'analyse des prêts, les fiches de l'usager des ludothèques concernées ne nous étaient pas encore toutes parvenues au moment de la rédaction de cette étude; l'analyse sommaire que nous présentons est limitée en fait à l'étude de six succursales.

Enfin, ce rapport ne tient pas compte du point de vue des parents que ces derniers devaient exprimer à partir d'un questionnaire. La liste des clientèles des ludothèques concernées nous est parvenue trop tard, dans un cas, pour que le questionnaire puisse être expédié et, dans les quatre autres cas, pour que les réponses puissent être considérées dans cette analyse. Les réponses que les parents nous ont retournées seront donc traitées ultérieurement dans un rapport spécifique sur l'utilisation et la satisfaction des parents à l'égard des ludothèques.

PRESENTATION DE L'INTERVENTION

1. *Rappel de la politique*

Le ministère de l'Education a mis sur pied une nouvelle intervention en 1979-80 à l'intention des enfants d'âge préscolaire; il s'agit de la ludothèque, c'est-à-dire de "centre de ressources de matériel ludique (jouets et albums) destiné à être prêté et des documents d'information sur les jouets et le rôle du jeu dans le développement de l'enfant".(1)

Le texte de l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible n'en dit guère davantage sur les caractéristiques de cette intervention. Il convient de rattacher cette intervention à ce qui est dit sur le matériel éducatif, l'un des quatre points d'appui de la politique pour le niveau préscolaire. On y définit que le matériel éducatif disponible devrait, entre autres objectifs, permettre à l'enfant de développer les habiletés et aptitudes considérés comme normales chez un enfant de quatre ans.(2) Rappelons que la participation du milieu familial est un élément important de la ludothèque tant pour son organisation que pour son administration conjointe avec la commission scolaire et qu'il est prévu, finalement, que la ludothèque puisse servir de lieu de rencontre pour les enfants et pour les parents.

2. *Sélection des commissions scolaires*

Pour cette première année d'implantation, la D.G.R. a permis à douze commissions scolaires de mettre sur pied des ludothèques. Une subvention de $5 000 était attribuée pour la mise en place de la collection de départ.

---

(1) M.E.Q. (1980). L'école s'adapte à son milieu, p. 50.
(2) Ibid, p. 45.

Fait intéressant à souligner, il a été décidé de concentrer les ludothèques dans deux régions administratives voisines de façon à favoriser une meilleure coordination de l'implantation et de permettre aux intervenants du milieu de se concerter ou de planifier ensemble certaines opérations. Cette initiative nous semble fort heureuse puisqu'elle a effectivement permis aux responsables des ludothèques de collaborer soit sur le plan régional soit entre commissions scolaires voisines. Le meilleur exemple de cette situation n'est-il pas celui du conseiller pédagogique travaillant dans deux commissions scolaires voisines à qui a été demandé de voir à l'ouverture des ludothèques de chacune de ces commissions scolaires. Seule exception à ce principe, le choix de la commission scolaire Nord-Joli visait à offrir à l'ensemble des enfants de quatre ans qui n'étaient touchés par aucune autre intervention un premier service.

Le tableau 1 présente les données relatives au choix des commissions scolaires. Même si aucune commission scolaire de statut "très défavorisé" n'a participé au programme de ludothèque, on y constate que trois commissions scolaires[1] participantes avaient un secteur très défavorisé. Cette situation est explicable par le fait que, même si l'énoncé de politique prévoit une implantation des différents programmes qui accorde priorité aux secteurs les plus défavorisés, la plupart des commissions scolaires les plus défavorisées implantaient cette même année le "regroupement d'enfants" dans le cadre du programme Passe-partout. Offrir trop de nouveaux services au même moment aurait pu avoir un effet négatif sur l'implantation des nouvelles interventions.

---

(1) Nous ne tenons pas compte d'un secteur très défavorisé de la commission scolaire Nord-Joli qui n'était pas visé par le programme de ludothèque en 1979-80.

Tableau 1

STATUT DES COMMISSIONS SCOLAIRES AYANT IMPLANTE
DES LUDOTHEQUES EN 1979-80

Région et numéro	Commission scolaire	Statut de la C.S.*	Nombre de secteurs par statut			
			TD	MD	FD	ND
03-121	Du Gouffre	F.D.	1	0	1	0
03-131	Beauceville	F.D.	0	1	0	0
03-152	Des Frontières	M.D.	1	0	0	0
03-154	Jean-Chapais	M.D.	1	0	0	0
03-171	Bellechasse	F.D.	0	1	0	0
03-174	Abénakis	F.D.	0	1	1	0
03-202	Grand-Bois	M.D.	0	1	0	0
04-224	Warwick	F.D.	0	0	1	0
04-234	Normandie	F.D.	0	1	1	0
04-241	Les Becquets	M.D.	0	1	0	0
04-261	Des Chenaux	F.D.	0	1	0	0
06-342	Nord-Joli	F.D.	(1)	0	1	0

* T.D.: très défavorisé M.D.: moyennement défavorisé
F.D.: faiblement défavorisé N.D.: non défavorisé
Selon le document "Les Secteurs défavorisés du Québec", DPP, MEQ, Avril 1977.

3. *Documentation relative à l'implantation*

Cette documentation comprend essentiellement les quatre documents suivants:

- la ludothèque, D.G.R., septembre 1979;
- guide d'organisation de la ludothèque, septembre 1979;
- information pour la constitution de la collection, annexe I;
- la fabrication de jouets.

Le premier document[1] précise les orientations et les modalités d'organisation qui doivent prévaloir lors de la mise en place d'une ludothèque. Il définit les fonctions de la ludothèque de la façon suivante: la fonction première de la ludothèque est de mettre du matériel ludique à la disposition des enfants. Sa fonction seconde est de favoriser les interactions enfants/parents et d'améliorer la compétence d'éducateurs de ces derniers. A cela s'ajoute, entre autres choses, un certain nombre d'objectifs poursuivis par la ludothèque, les uns s'adressant aux enfants, les autres concernant les parents ou le milieu.

Le deuxième document, Guide d'organisation de la ludothèque, présente d'autres aspects relativement à la ludothèque, les uns plus théoriques, les autres pratiques. C'est ainsi qu'il explicite certains principes directeurs dont devraient s'inspirer les responsables des ludothèques; ils sont regroupés en deux sections, ceux concernant la responsabilité de l'enfant et ceux définissant la participation souhaitée des parents. Le document explique aussi certains critères à respecter lors de l'aménagement des locaux, lors de l'achat du matériel ou lors de la constitution des fichiers relatifs au prêt. Il suggère finalement un mode de classification des jouets en quatre catégories, ce qu'il est convenu d'appeler le système ESAR:

E - pour les jeux d'exercices sensori-moteur;
S - pour les jeux symboliques;
A - pour les jeux d'assemblage;
R - pour les jeux qui respectent une règle.

Quant aux deux autres documents, l'un énumère un certain nombre de jouets dans chacune des catégories et l'autre donne quelques indications quant aux possibilités de fabrication des jouets. Il faut aussi souligner qu'un document plus substantiel suggérant et commentant quelque 200 jouets a été préparé en cours d'année et devrait être disponible en 1980-81.

---

(1) GIROUX, Marie (1979). La ludothèque, D.G.R., M.E.Q., p. 1.

Rappelons finalement que deux stages étaient prévus à l'intention des responsables des ludothèques. Il appert que ces derniers n'ont pas manifesté suffisamment d'intérêt à cet égard si bien qu'une seule rencontre de mise en commun des expériences respectives a été tenue à Trois-Rivières au début du mois d'avril. Par contre, les responsables rencontrés en juin ont manifesté beaucoup d'intérêt pour la tenue de telle réunion afin de mettre en commun les difficultés rencontrées et les solutions envisagées. Quoi qu'il en soit, il est probable qu'un stage semblable avec les personnes concernées, s'il était tenu dès septembre, aurait un effet profitable sur la mise en branle de l'organisation et, donc, sur la date d'ouverture des ludothèques.

ORGANISATION DES LUDOTHEQUES

Etant donné que les commissions scolaires concernées par cette intervention avaient déjà reçu à la fin août leurs autorisations pour les ludothèques, il était dès lors prévisible que toutes les ludothèques auraient pu ouvrir leurs portes un peu avant la période de Noël. L'expérience a démontré que ces prévisions, pourtant pas irréalistes, ne se sont pas concrétisées; en effet, la plupart des ludothèques ont démarré leurs opérations en mars ou en avril, la première ayant ouvert à mi-janvier et la dernière au début du mois de mai.

Les délais ainsi observés peuvent certainement être qualifiés d'importants et peuvent s'expliquer par des facteurs de divers ordres. Mentionnons principalement l'importance que l'on a accordé au démarrage rapide de cette intervention, le type d'organisation que l'on s'est donné et même les bouleversements directs (grève) et indirects (centration du travail des administrateurs) occasionnés par le renouvellement des conventions collectives dans le secteur de l'éducation. Signalons, à titre d'exemple, que dans certains cas, rien n'avait encore été fait à la mi-janvier.

Afin de mieux comprendre la situation, deux aspects seront successivement traités, soit le choix du responsable et le modèle d'organisation. Cette partie se termine sur une analyse des coûts et de la subvention pour cette intervention.

1. *Choix du responsable*

En acceptant cette intervention, une commission scolaire devait d'abord nommer un responsable; ce dernier devenait le responsable de la mise sur pied de la ludothèque et, de ce fait, l'interlocuteur du ministère. Est-il besoin de souligner la disparité des fonctions occupées par les personnes à qui cette responsabilité a été confiée. En effet, on retrouve pour les douze ludothèques, la liste suivante:

- trois conseillers pédagogiques;
- deux directeurs des services éducatifs;
- deux psychologues;
- deux contractuels
  (personnes engagées spécifiquement à cette fin);
- un directeur général;
- un directeur d'école;
- un animateur Passe-partout
  (succédant à son directeur général).

Cette question a été soulevée lors d'une rencontre avec quelques responsables de ludothèques. Il ne nous apparaît pas possible pour autant de déterminer qui est le mieux placé dans une commission scolaire pour assumer une telle responsabilité. Chacun était plutôt d'avis que, tel que cela a été vécu cette année, il appartient aux commissions scolaires de désigner la personne la plus apte à remplir cette fonction soit à cause de son intérêt personnel, soit à cause de l'étendue de sa tâche. Une chose est certaine, la personne désignée doit prévoir devoir y consacrer le temps nécessaire.

Une restriction cependant nous semble s'imposer et elle concerne l'engagement de contractuels. En fait, la mise en place d'une ludothèque exige une assez grande disponibilité de la part du responsable. Dans la plupart des cas, cette disponibilité doit être ponctuelle et s'échelonner sur une période de temps plus ou moins longue. Afin de mieux situer ce débat, les responsables ont été invités à estimer à posteriori le nombre de jours consacrés à cette tâche de même que le travail fourni par les bénévoles. Les données appropriées sont présentées au tableau 2.

Ce tableau laisse voir des différences appréciable d'un endroit à l'autre. Sans vouloir mettre en cause la validité des données fournies, nous croyons possible que chacun n'ait pas comptabilisé le travail requis de la même manière. Ainsi, une personne déjà à l'emploi de la commission scolaire consacrera volontiers quelques heures pour solutionner une situation-problème sans trop bouleverser son travail quotidien et ne calculera pas ce temps comme étant consacré à la ludothèque. Un contractuel, par contre, se doit de compter toutes ces périodes pour s'assurer qu'il a travaillé au minimum le nombre d'heures prévues mais aussi pour ne pas dépasser inconsidérément ce nombre, ce qu'il ferait à ses frais.

Le nombre de succursales n'est pas sans influencer cette évaluation du temps requis mais cela dépend surtout du type d'organisation et du niveau d'autonomie de chaque succursale. Certains estiment donc le temps requis pour la mise sur pied de la ludothèque à un mois à temps plein, d'autres préfèrent parler de deux jours par semaine durant trois mois, enfin il s'en trouve pour évaluer ce travail à deux mois et demi de temps plein, le tout réparti sur une période plus longue. Tout le monde s'accorde généralement à dire que le fonctionnement quotidien exige environ un demi-jour par semaine jusqu'à ce que le fonctionnement de la ludothèque ait atteint son "rythme de croisière".

Toutefois, lorsque ce rythme est atteint, il faut compter sur la collaboration continue de beaucoup de bénévoles. Dans une ludothèque comme celle de la commission scolaire Normandie, les jours consacrés par les bénévoles équivalent à plus de deux hommes/année. Cette approximation implique toutefois que les jours comptés sont des jours complets. Il semble cependant que la moitié de ces jours a été consacrée à la mise sur pied de la ludothèque et que souvent les tâches accomplies se limitaient à deux ou trois heures de travail.

Enfin, il faut rappeler que toutes ces ludothèques n'ont pas fonctionner pendant des périodes équivalentes, certaines n'ayant été ouvertes que pendant deux mois alors que d'autres l'ont été pendant cinq mois.

Tableau 2

ESTIMATION DU TEMPS CONSACRE
A LA MISE EN PLACE DES LUDOTHEQUES

C.S.	Nombre de succursales	Jours consacrés par le responsable	Jours/mois pour le prêt	Nombre de bénévoles	Nombre de jours consacrés par les bénévoles
03-121	6	3	3	28	130
03-131*					
03-152	6	78**	2	20	43
03-154	9***	9	1	16	50
03-171*	7				
03-174*	7***				
03-202	6	13	2	12	48
04-224*	4				
04-234	6	50	2	28	560
04-241	5	28	4	10	20
04-261*	2				
06-342*	1				

* Aucune autre information n'était disponible au moment de la compilation de ces données.
** Ce nombre doit être réparti entre sept personnes distinctes.
*** Une des succursales de ces ludothèques n'ouvrira qu'en septembre.

2. *Modèles d'organisation*

Les commissions scolaires ont adopté des modes d'organisation différents les unes des autres. À cet égard, deux aspects seront principalement traités; il s'agit du nombre de succursales et de la façon selon laquelle on a implanté ces succursales.

Les informations dont nous disposons quant au nombre de succursales sont contenues dans le tableau 2. On peut dire en général que les commissions scolaires ont ouvert autant de succursales qu'il y avait de localités sur leur territoire. La commission scolaire Nord-Joli est la seule à avoir opté pour une ludothèque de type centralisé; encore faut-il dire qu'elle ne s'adresse qu'à un seul secteur de son territoire. La commission scolaire Des Chenaux a ouvert quant à elle deux succursales dans deux pôles de son territoire. Si on exclut en plus de ces deux dernières ludothèques celle de Beauceville dont aucune information ne nous est parvenue, on obtient une moyenne assez impressionnante d'un peu plus de six succursales par ludothèque.

Il peut être intéressant de s'interroger sur les raisons qui ont amené les commissions scolaires à ouvrir autant de succursales. Les responsables évoquent surtout la nécessité morale pour eux d'offrir le même service à tous les enfants de leur territoire, indépendamment de leur situation géographique ou de l'indice de défavorisation de leur secteur. Il devenait pour cela impossible de sélectionner des clientèles-cibles pour cette première année d'implantation. Pour les mêmes raisons, la plupart rejetaient l'idée d'une ludothèque centralisée, solution qui leur semblait grandement pénaliser les résidents des localités plus éloignées. Enfin, il est important de noter qu'aucune commission scolaire n'a opté pour une ludothèque de type itinérant, c'est-à-dire de placer tous les jouets dans un véhicule qui aurait voyagé d'un endroit à l'autre.

Même si la ludothèque à succursales a l'avantage d'être à proximité des familles, elle a aussi certains désavantages. Le nombre de succursales a un effet sur la possibilité de choix qui est offerte aux enfants en ce sens que plus on segmente une collection, moins grande est la quantité de jouets dans chaque sous-groupe. A titre d'exemple, comparons le choix dans une ludothèque ayant 200 jouets pour 100 enfants à celle disposant 50 items pour 25 clients; si tout le monde se prend un jouet, celui qui arrive le dernier peut choisir, dans le premier cas, parmi les 101 jouets qui restent tandis que dans le deuxième cas le choix se limite aux 26 jouets restants.

En général, les responsables ont réagi à cette situation en accordant aux petites succursales plus de jouets que ce qu'aurait dû leur donner la proportion de leur clientèle. Il n'en demeure pas moins cependant qu'un mode de fonctionnement par succursales exige beaucoup plus de ressources que tout autre mode de fonctionnement. Ce choix, s'il est encouragé par le Ministère, exigerait que l'on apporte quelques correctifs au mode de subventions.

Sous un autre aspect, on a observé plusieurs approches quant aux modalités d'implication du milieu. A plusieurs endroits, c'est une personne désignée par la commission scolaire qui a coordonné l'implantation de la ludothèque en recrutant des bénévoles, en les sensibilisant, en structurant et en appuyant leur travail, mais tout en demeurant au centre de l'organisation. Un peu à l'opposé, on peut citer le cas du directeur général qui a remis l'entière responsabilité de ce dossier au comité de parents; ce dernier devait coordonner avec les comités d'école l'implantation de succursales dans les milieux qui en exprimaient le besoin; il nous semble important de souligner l'importance du rôle joué par les directeurs d'école dans ce cas précis. Entre ces deux positions, on retrouve plusieurs cas où le responsable local a agi comme catalyseur et soutien auprès du groupe de bénévoles qui assumait la responsabilité des différentes phases de l'ouverture des ludothèques.

Encore une fois, il ne semble pas exister de situation idéale pour tous les milieux. Qu'il nous suffise de noter que certains milieux semblent avoir gardé pour eux les principaux centres de décision principalement en ce qui concerne l'achat, la classification et la composition des fichiers. D'autres, par contre, ont laissé plus de place aux parents désireux de s'impliquer; l'implication des parents qui en découle ne s'en trouve que mieux enracinée.

3. *Coût de la mise en place de la ludothèque*

Il a déjà été mentionné que le Ministère accordait une subvention de $5 000 la première année pour couvrir le coût de la collection de départ. Il a été dit que la plupart des responsables locaux étaient des employés permanents des commissions qui avaient consacré une somme de travail variable pour faire démarrer la ludothèque. Le gigantesque travail des bénévoles a été souligné. Nous avons finalement mentionné l'impact du nombre de succursales sur les possibilités de choix des enfants. Mentionnons en plus que certains responsables ont gardé une somme d'environ $1 000 pour acheter d'autres exemplaires des jouets les plus en demande après quelques semaines de fonctionnement. Notons finalement que tous les responsables, bien qu'appréciant l'aide du Ministère, la juge insuffisante pour les ludothèques ayant une grosse clientèle ou pour celles qui comptent beaucoup de succursales.

Jusqu'à un certain point, on peut dire que d'ouvrir six succursales demande de recruter et de sensibiliser six fois plus de bénévoles, d'aménager six fois plus de locaux, de mettre en branle six fois plus d'organisation. Cela n'exige peut-être pas six fois plus de travail de la part du responsable et probablement pas six fois plus d'argent mais certainement plus que dans les cas d'une seule succursale.

Les commissions scolaires ont été invitées à nous faire parvenir une estimation des coûts réels relatifs à l'ouverture des ludothèques. Au moment de la compilation, les six commissions scolaires suivantes avaient répondu: Du Gouffre, Les Becquets, Grand-Bois, Normandie, Jean-Chapais et Des Frontières. On arrive à une moyenne légèrement inférieure à $5 600, les extrêmes se situant à $4 950 et $7 861. Sauf en deux cas qui sont de $478 et $2 000, il n'y a pas eu d'honoraires de versés. La moyenne du montant consacré à l'achat de jouets ou d'albums est de $4 115, le tout variant entre $3 400 et $4 800.

Compte tenu de ces données et des délais observés pour l'ouverture des ludothèques, il nous apparaît que le support financier du ministère pourrait être amélioré. D'une part, il faudrait trouver une formule qui tienne compte des disparités régionales quant à la clientèle potentielle. D'autre part, si le mode de fonctionnement par succursales est encouragé, il faudrait augmenter le montant de base prévu pour les différentes collections.

CLASSIFICATION DES JOUETS

1. *Système E-S-A-R*

Le document d'implantation suggérait un modèle de classification des jouets en quatre catégories, soit:

E - pour les jouets d'exercices;
S - pour les jouets symboliques;
A - pour les jouets d'assemblage;
R - pour les jouets de règle.

Ces catégories étaient définies comme représentant différents types d'activités que l'enfant fait normalement entre trois et six ans selon la théorie du développement de l'enfant de J. Piaget.(1)

Cette classification était présentée essentiellement dans le but d'aider les responsables des ludothèques à se constituer une collection équilibrée et adaptée aux enfants de quatre et de cinq ans.

Tous les responsables des ludothèques ont évidemment consulté ce guide et tous ont utilisé ce système de classification. Ils s'en sont d'ailleurs déclaré assez satisfaits allant jusqu'à dire qu'il avait été facile pour les bénévoles de classifier les jouets dans l'une ou l'autre catégorie. D'aucuns l'ont même amélioré ajoutant la plupart "L" pour les livres, "D" pour les disques, "TD" pour les tourne-disques, et ainsi de suite.

Pour bien situer tous les éléments relativement à la classification, il faut dire que, parallèlement au système E-S-A-R-D-L-TD, plusieurs ludothèques ont constitué des lots de jouets pour faciliter l'échange des jouets

---

(1) Pour une présentation de ce système, voir GARON-DUPONT, Denise (1979). "Le système ESAR: un concept nouveau de classification des jouets à l'intention des ludothécaires", Documentation et bibliothèques, pp. 189-199, décembre 1979.

entre les succursales; ces lots ont également été nommés par une lettre de "A" jusqu'à la fin; il ne faut pas oublier le "lot de base" de chaque succursale qui, lui, ne doit pas être échangé. Certaines succursales ont effectué des cueillettes de jouets et, pour éviter que ces jouets se retrouvent dans une autre paroisse, on leur a accordé un autre code.

Si la principale caractéristique d'un système de classification est d'être simple, on se rend compte que ce n'était plus le cas. On comprend aussi pourquoi plusieurs fiches d'usagers qui nous sont parvenus contiennent des informations incorrectes par rapport au système ESAR.

D'une ludothèque à l'autre, on n'a pas procédé de la même manière pour effectuer l'achat et la classification. Les deux situations suivantes ont été observées:

- un groupe restreint (à la limite: une seule personne) achète tous les jouets de la ludothèque, les classifie selon le système E-S-A-R-L-D-TD et les partage entre les succursales;
- chaque succursale prend à sa charge l'achat et la classification des jouets dans les limites de la portion du budget à laquelle elle a droit.

On comprendra que, dans la première situation, les responsabilités étaient plus centralisées et que le travail a été effectué de façon plus uniforme. La deuxième situation a l'avantage d'impliquer davantage tous les bénévoles à chacune des phases de l'ouverture d'une ludothèque; par contre, il n'est pas assuré que chaque succursale fonctionne de la même manière et adopte les mêmes critères de classification.

2. *Difficultés de la classification des jouets*

Dans cette optique, il nous a été donné d'examiner la classification des ludothèques qui nous ont fait parvenir leur inventaire suffisamment tôt. Il ne nous est pas apparu facile de faire entrer tous les jouets dans les

quatre catégories de base, par exemple, de placer un ballon et un accordéon indistinctement dans la même catégorie (E: jouets d'exercice). Le système E-S-A-R est simple, cela va de soi. Nous croyons cependant que quiconque veut se donner une collection bien équilibrée doit se donner consciemment ou pas des critères supplémentaires de façon à systématiquement diversifier chaque sous-collection E-S-A-R. Ainsi, à titre d'exemple, dans la catégorie "E", il y a des instruments de musique, des jouets d'activités physiques (ballons, cerceaux...), des jouets développant une "motricité plus fine", comme les jouets à lacer et ainsi de suite.

En règle générale, on peut dire que les ludothèques ont varié les jouets dans une même catégorie. Cependant, il nous a été permis de constater que plusieurs erreurs sont apparues dans la codification des jouets. Le pourcentage d'erreur semble se situer entre 10 et 30% selon les cas. Encore faut-il dire que notre évaluation s'appuie sur notre perception du système E-S-A-R. Il est arrivé que la classification de certains jouets a été discutée entre collègues ou a fait l'objet de consultation auprès de certains responsables de ludothèques.

Afin de permettre une bonne perception des erreurs les plus fréquentes, il nous est apparu nécessaire de dresser une liste des jouets pour lesquels la codification semblait incorrecte. Ce faisant, il a été admis que les instruments de musique entraient dans la catégorie "E", le tourne-disque et la cinévisionneuse pouvant recevoir plus d'une étiquette, les disques ayant un "D" ou un "S" à l'instar des bandes filmées. La fréquence de chaque erreur n'est pas mentionnée, pas plus que tous les cas où un jouet avait plus d'un code dans la même ludothèque. Dans la liste des erreurs, qui est en annexe, nous avons donc indiqué pour chaque commission scolaire le nom des jouets dont la classification est remise en question, la classification observée et celle qui nous apparaît plus appropriée.

Dans cette liste, on remarque que les jouets symboliques comptent pour près de la moitié des cas; il y aurait lieu de mieux définir cette catégorie. De même, il serait opportun que la classification effectuée par les bénévoles soit vérifiée par une personne compétente dans chaque commission scolaire.

Ces observations nous ont amené à nous interroger sur l'utilité réelle de ce système de classification et par extension, de tout système de classification des jouets dans une ludothèque. Du strict point de vue de l'enfant, ce client de la ludothèque qui s'y rend emprunter un ou plusieurs jouets, tout le monde se plaît à reconnaître que cela n'a pas une grande importance. Il s'agit donc d'une question qui intéresse d'abord et avant tout les adultes, soit en tant que responsable d'une ludothèque, soit en tant que parents.

Pour ce qui est des responsables, il ne fait pas de doute qu'un système semblable présente des avantages pour la constitution de la collection bien que, d'une part, il n'existe pas de proportion idéale que devrait représenter chaque catégorie dans une collection et qu'il apparaisse nécessaire, d'autre part, de subdiviser ces quatre grandes catégories afin d'avoir des items qui fassent appel à tous les centres d'intérêt des enfants. Si cette diversification apparaît importante lors de l'achat des jouets, il ne nous semble pas approprié d'accoler un code supplémentaire à chaque item pour tenir compte de ce raffinement quant à la classification.

Quant aux parents, même si les résultats du questionnaire qui leur a été envoyé ne sont pas encore disponibles, le système E-S-A-R nous apparaît en soi suffisant pour atteindre les objectifs de la ludothèque qui les concernent. En attirant l'attention des parents sur le type d'activité que permet tel jouet emprunté par leurs enfants, les responsables de la ludothèque peuvent amener les parents à se sensibiliser au rôle du jeu dans le développement de l'enfant et ainsi accroître leurs capacités d'éducateur. A ce qu'il nous semble, un système plus raffiné et nécessairement plus complexe ne serait pas plus approprié à cet égard, ce dernier devant avant tout être simple et unidimensionnel.

Le système de classification de jouets E-S-A-R n'est donc pas parfait; nous avons montré qu'il avait donné lieu à beaucoup d'erreurs. Par contre, l'absence de classification ferait certainement perdre une certaine sensibilisation concernant le rôle et la place du jeu dans le développement de l'enfant. Ainsi, une analyse sommaire du tableau 3, qui présente tous les prêts faits par une ludothèque, permet de constater que ces prêts sont très inégalement répartis selon les catégories. En effet, près de 50% des prêts sont dans la catégorie de jouets symboliques; si on y ajoute les livres, cette seule catégorie regroupe près de 75% des prêts.

Tableau 3

PRETS PAR CATEGORIE DE JOUETS

Catégorie de jouets	Nombre de prêts	%
E (exercice)	90	3,9
S (symbolique)	1109	47,8
A (assemblage)	263	11,3
R (règle)	194	8,3
livre	609	26,2
disque	25	1,1
tourne-disque	18	0,8
autre	14	0,6
TOTAL	2322	100,0

Ces résultats indiquent qu'il est nécessaire de conserver une classification minimale afin que les parents puissent élargir le plus possible les centres d'intérêts de leur enfant. C'est à cette seule condition que l'activité ludique peut devenir éducative.

Pour simplifier la codification, il serait possible qu'un groupe central fasse la codification; il semble même qu'une telle classification puisse être opérationnelle à la fin de 1981, le ministère de l'Education ayant demandé à la centrale des bibliothèques d'étudier la possibilité de classifier le matériel ludique. Cette solution permettrait de compléter le système ESAR par des dimensions additionnelles.

QUELQUES DONNEES SUR LA FREQUENTATION D'UNE LUDOTHEQUE

QUELQUES DONNEES SUR LA FREQUENTATION D'UNE LUDOTHEQUE

Les quelques pages qui suivent sont consacrées à la présentation de quelques données préliminaires sur l'utilisation d'une ludothèque qui avait six succursales.

Au cours de l'année, 250 enfants se sont inscrits à cette ludothèque, cela par rapport à une clientèle potentielle que l'on peut évaluer à 288 enfants.(1) Chacun de ces enfants a, en moyenne, emprunté près de dix jouets à la ludothèque, cette moyenne variant quelque peu en fonction du niveau socio-culturel(2) de la famille de l'enfant. En effet, le tableau 4 indique que les emprunts moyens ont été de près de 9 pour les enfants dont le père a moins de 11 ans de scolarité, alors qu'ils ont été de près de 11 pour les enfants dont le père a 12 ans ou plus de scolarité.

En ce qui concerne les catégories de jouets empruntés, le tableau 4 indique, en plus de ce qui a été dit précédemment sur l'importance des jouets symboliques, que les catégories d'emprunts varient très peu d'un groupe socio-culturel à l'autre. Toutefois, même si les jouets symboliques prédominent, il n'en demeure pas moins que des jouets de d'autres catégories ont été empruntés. Ainsi, comme l'indique le tableau 5, plus de la moitié des enfants ont emprunté des jouets dans au moins trois catégories différentes de jouets, cela peu importe le niveau culturel de la famille de l'enfant, les variations d'un sous-groupe à l'autre étant semblables.

---

(1) Cette clientèle potentielle est établie à partir des recensements faits par l'animateur du programme Passe-partout en 1978-79 et en 1979-80.

(2) Le niveau socio-culturel est évalué à partir du niveau de scolarité du père de l'enfant. Les enfants sont ensuite regroupés selon trois niveaux: familles dont le père a 7 ans ou moins, 8 à 11 ans et 12 ans ou plus de scolarité.

Pour clore cette section sur les prêts, quelques données sur les variations selon les succursales apparaissent pertinentes. Le tableau 6 présente, selon la taille de la succursale, le nombre d'usagers selon le nombre de jouets qu'ils ont empruntés. Il ressort de ce tableau que plus la ludothèque est petite plus il y a d'usagers qui empruntent beaucoup de jouets. Présenté sous la forme du nombre moyen de jouets empruntés, les usagers d'une grosse ludothèque en emprunteront 8, ceux d'une ludothèque moyenne 10 et ceux d'une petite ludothèque 11.

Les écarts qui sont observés selon la taille des succursales nous amènent à penser que les commissions scolaires qui ont opté pour une ludothèque à succursale ont choisi une solution qui leur permet d'offrir un service de qualité. Reste à savoir si ces écarts sont attribuables à la plus grande accessibilité (proximité) de la succursale ou s'ils sont attribuables à un plus grand besoin des enfants des localités plus petites.

Tableau 4

PRET MOYEN POUR L'ENSEMBLE
ET POUR CHAQUE CATEGORIE DE JOUETS
SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE DU PERE

Catégorie de jouets	Scolarité du père						TOTAL	
	7 ans et moins (N=36)		8 à 11 ans (N=71)		12 ans et plus (N=60)		(N=167)	
	Prêts	%	Prêts	%	Prêts	%	Prêts	%
Exercice	0,39	(4,4)	0,42	(4,7)	0,38	(3,5)	0,40	(4,2)
Symbolique	4,25	(48,0)	4,14	(46,5)	4,98	(45,9)	4,47	(46,7)
Assemblage	1,42	(16,0)	1,07	(12,0)	1,23	(11,3)	1,20	(12,6)
Règle	0,72	(8,1)	0,72	(8,1)	1,12	(10,3)	0,86	(9,0)
Livre	2,08	(23,5)	2,55	(28,7)	3,13	(28,9)	2,63	(27,5)
TOTAL	8,86	(100,0)	8,90	(100,0)	10,84	(99,9)	9,56	(100,0)

Tableau 5

VARIETE DES CATEGORIES DE JOUETS EMPRUNTES
SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE DU PERE

Nombre de catégories*	Scolarité du père						TOTAL	
	7 ans et moins		8 à 11 ans		12 ans et plus			
	N	%	N	%	N	%	N	%
1 catégorie	6	(17,1)	11	(16,9)	6	(10,0)	23	(14,4)
2 catégories	4	(11,4)	19	(29,2)	12	(20,0)	35	(21,9)
3 catégories	10	(28,6)	13	(20,0)	23	(38,3)	46	(28,7)
4 catégories	12	(34,3)	16	(24,6)	16	(26,7)	44	(27,5)
5 catégories	3	(8,6)	6	(9,2)	3	(5,0)	12	(7,5)
TOTAL	35	(100,0)	65	(99,9)	60	(100,0)	160	(100,0)

* Nous tenons compte de E,S,A,R et des livres.

X^2 = 10,496 dl = 8, non significatif.

Tableau 6

PRETS SELON LE TYPE DE SUCCURSALE

Prêts	Succursale						TOTAL	
	Grosse (100 et plus)		Moyenne (50 à 99)		Petite (1 à 49)			
	N	%	N	%	N	%	N	%
0	2	(1,8)	4	(7,1)	1	(1,2)	7	(2,8)
1 à 5	35	(31,8)	12	(21,4)	20	(23,8)	67	(26,8)
6 à 15	63	(57,3)	30	(53,6)	42	(50,0)	135	(54,0)
16 à 25	10	(9,1)	10	(17,9)	21	(25,0)	41	(16,4)
TOTAL	110	(100,0)	56	(100,0)	84	(100,0)	250	(100,0)

X^2 = 9,7589 dl = 4 (excluant la catégorie PRET = 0) P ≤ .05

Annexe

LES ERREURS OBSERVEES DANS LA CLASSIFICATION DES JOUETS

C.S.	Nom du jouet	Classification observée	Classification suggérée
A	Etabli	A	S
	Pâte à modeler	E	S
	Ensemble à bricolage	E	S
	Grains de bois	E	A
	Jeu de poche	E	R
B	Poke	S	R ou A
	Tour du savoir	E	A
	Bloc ajustage de forme	R	A
	Trieur de forme	R	A
	Etabli	E	S
	Tourne-disque (FP)	E-S	S
	Boulier et horloge	E	S
	Appareil de photo de poche	E	S
	Lite Brite	A	R
	Cinévisionneuse	E-S	
C	Cinévisionneuse	E-S	E ou S
	Domino	A	R
	Lottino	E	R
	Semelles à marcher	R-E	E
	Electro	E-R	R
	Formes géométriques	E	A (ou S)
	Etabli	E	S
	Domino puzzle	A	R
	Perles de bois	E-A	A
	Train Beaufix	E	S
	Tableau noir	E	S
	Machine à coudre	E	S
	Tableau magique	A	S
	Jumbolino	A	R

C.S.	Nom du jouet	Classification observée	Classification suggérée
D	Puzzle avec histoire	R	S
	Spirotot	R	S (ou E)
	Tablette magique	E	S
	Téléphone à message	R	S
	Etabli	E	S
	Animaux meli-melo	E	S
	Jeux de 70 blocs	E	A
	Camion	E	S
	Speed burnes	E	S
	Pupitre de jeux (FP)	E	S
	Coffre à outils	E	S
	Uniset (jeux adhésifs)	A	S
	Impri-mode	A	S
	Boîte à musique	R	S
E	Puzzlino	R	A
	Poupée mannequin	A	S
	Rie Crammer puzzle	R	A
	Tableau magique	A	S
	Xylophone	S	E
	Count your chicken	S	R
	Blocs alphabet	A	S
	Animaux de plastique	A	S
	Jeu de poche	E	R
	Lite Brite	S	R
	Assemblage en bois	R	A
	Jouets de plastique (chaudière, passoire...)	E	S
	Plasticine	E	S
	Blocs	E	A
	Marionnette de bois	A	S
	Boîte pour bricoleur	E	S
	Visionneuse	S	?
	Projecteur portatif	S	?
	View master and diapositives	E	?

EVALUATION DES INTERVENTIONS EN MILIEU ECONOMIQUEMENT FAIBLE

PROGRAMME DES LUDOTHEQUES

DEUXIEME RAPPORT

UTILISATION ET SATISFACTION DES USAGERS

Décembre 1980

Dans le cadre de l'énoncé de politique du ministère de l'Education "L'école s'adapte à son milieu", le ministère indiquait un ensemble de mesures qu'il entendait développer à l'égard du milieu économiquement faible du Québec.

Devant la grande diversité des interventions et face au contexte d'expérimentation-action dans lequel était inscrit la politique, il apparaissait essentiel d'intégrer aux différentes actions un programme d'évaluation qui, d'une part, allait permettre d'aider à la planification et à la rationalisation de chacune de ces actions et qui, d'autre part, devait aider, à long terme, à mesurer la réalisation des objectifs généraux et l'impact de chacune des mesures particulières.

Le présent rapport fait état du point de vue d'un groupe de parents qui ont utilisé, en 1979-80, une ludothèque. Ce rapport vient compléter le premier rapport "Bilan d'une première année de fonctionnement" qui présentait davantage le point de vue des différents responsables de cette intervention.

Ce travail a été réalisé par Lorraine Nobert, sous la direction de Guy Legault, responsable du programme d'évaluation des interventions éducatives en milieu économiquement faible.

Jean-Guy Godbout
Directeur général adjoint

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	3
L'UTILISATION DES LUDOTHEQUES	4
1. Les circonstances d'utilisation	4
2. Le processus de sélection	5
LA SATISFACTION A L'EGARD DES LUDOTHEQUES	10
1. La satisfaction quant à la collection	10
2. La satisfaction quant à l'organisation de la ludothèque	12
3. L'évaluation qualitative	13
LES AVANTAGES DE LA LUDOTHEQUE	15
CONCLUSION	18
ANNEXE	20

INTRODUCTION

La ludothèque est une intervention qui vise à mettre du matériel ludique à la disposition des familles qui ont des enfants âgés de trois à cinq ans. L'implantation de cette intervention, expérimentée pour la première fois en 1979-80, a déjà été l'objet d'une analyse.(1)

Le présent rapport voudrait rendre compte du point de vue exprimé par un échantillon de parents par rapport, d'une part, à l'utilisation qu'ils ont faite de leur ludothèque et, d'autre part, à la satisfaction qu'elles en ont retirée. Les parents ont pu exprimer leur point de vue en répondant à un questionnaire qu'on leur avait fait parvenir en mai dernier.(2)

Tout au long de l'analyse que présente ce rapport, on a tenu compte de deux facteurs qui auraient pu être susceptibles d'expliquer les différentes opinions des parents; le premier de ces facteurs, qui est utilisé comme indicateur du niveau socio-économique de la famille, est la scolarité du père; le second de ces facteurs est la fréquence de la participation de la famille aux rencontres d'animation du programme Passe-partout. Dans l'ensemble, l'influence du second facteur s'est avérée nulle; en ce qui concerne le premier facteur, on indique, chaque fois qu'il intervient, les variations qui peuvent lui être attribuées. Dans tous les cas, où on présente les résultats globalement, c'est qu'aucune variation n'a été observée qui pourrait être attribuable à l'un de ces deux facteurs.

---

(1) M.E.Q. (1980). Bilan d'une première année de fonctionnement. Evaluation du développement des ludothèques, P.E.I.M.E.F., D.G.D.P.

(2) On trouvera en annexe un exemplaire de ce questionnaire ainsi que les caractéristiques de l'échantillon des répondants.

L'UTILISATION DES LUDOTHEQUES

Le questionnaire distingue deux aspects dans l'utilisation des ludothèques: d'une part, l'asnect circonstanciel de l'emprunt (quand, avec qui, combien de fois...) et, d'autre part, l'aspect du processus de sélection des jouets empruntés.

1. Les circonstances d'utilisation

Les données recueillies quant aux conditions d'emprunt de matériel pour la période concernée indiquent que ces conditions sont très semblables d'une famille à l'autre.

Dans 90% des cas ce sont les parents qui ont accompagné leur enfant à la ludothèque et ce de façon assez régulière, si on considère la période relativement courte d'opération (4 mois) des ludothèques en 1979-80.(1) En effet, 23% des enfants sont allés à la ludothèque de trois à cinq fois, 33% de six à neuf fois et 30% dix fois et plus, la moyenne des visites étant de 2,5 par mois.

De plus, la plupart des succursales ayant établi la période d'emprunt à une ou deux semaines, on comprendra que 57% des enfants aient conservé les mêmes jouets pendant cette période, alors que 40% les retournait à l'intérieur

---

(1) M.E.Q. (1980). Evaluation du développement des ludothèques. Bilan d'une première année de fonctionnement. Programme des ludothèques, Evaluation des interventions en milieu économiquement faible, D.G.D.P., p.

d'une semaine et moins.[1] Bien que pré-déterminée, cette période d'emprunt correspondait en général assez bien aux intérêts des enfants: ils ne retournaient "presque jamais" les jouets empruntés avant la date limite du prêt (60%), sans "presque jamais" (52%) vouloir les garder plus longtemps. Les "quelquefois" (60% des répondants) où un renouvellement de la période de prêt a été nécessaire, il a été effectivement possible aux enfants de l'obtenir (82%). De façon générale, les parents évaluent aussi à deux semaines la longueur moyenne optimale d'un prêt.

On ne note pas, à ce niveau, de variation selon que les parents appartiennent à un milieu socio-culturel ou à un autre.

2. *Le processus de sélection*

On peut étudier le processus de sélection du matériel ludique soit sous l'angle de l'enfant qui choisit, soit sous l'angle des objets sélectionnés.

- *les choix de l'enfant*

Lorsqu'il arrivait à la ludothèque, l'enfant avait quelquefois (63%) l'intention d'emprunter un item en particulier et ce indépendamment de son milieu culturel d'origine. On observe cependant une tendance chez les enfants de familles moins scolarisées à décider sur place de l'objet à emprunter: en proportion, un peu plus d'enfants de ces milieux n'avaient, en effet, "jamais" d'intention de choix précis.

---

(1) Les délais de prêt sont de une à trois semaines selon les milieux. On fixe cette règle après consultation des éducateurs ou des parents.

Sur place, l'enfant décidait presque toujours seul (86%) du ou des items qu'il désirait rapporter, ce qui indique qu'un des principes directeurs de la ludothèque, le libre choix de l'enfant, a été respecté. Même si la capacité d'emprunt de l'enfant est souvent pré-établi à cause de la collection même de la ludothèque, on observe que, dans 80% des cas, les enfants empruntaient un jouet et un livre; plus rarement (17%), ils empruntaient uniquement un ou deux jouets. On observe également, quant au type d'emprunt, une légère tendance à ce que les enfants dont le père a 11 années ou moins de scolarité rapportent plus souvent uniquement des jouets (19%) que ne le font les enfants dont le père a 12 ans et plus de scolarité (14%). Il est impossible de dire cependant si cette tendance est redevable aux seules composantes du milieu culturel, ou si elle est imputable aussi aux règlements de certaines succursales qui allouaient nécessairement un livre pour chaque jouet emprunté.

Si les parents ou tout autre intervenant ont peu d'influence sur le choix de l'enfant, ceux-ci sont parfois intervenus (40%) directement ou indirectement pour que l'enfant n'emprunte pas un jouet en particulier. Les principales raisons qu'ils invoquent sont, par ordre d'importance, que l'enfant avait un jouet semblable à la maison, que le jouet paraissait trop fragile ou trop salissant, ou encore que le jouet comportait trop de pièces (susceptibles d'être égarées...). Le bris et la perte sont d'ailleurs les deux principales sources d'inquiétude des parents par rapport aux jouets empruntés.

Cet aspect de l'intervention est plus sensible que les précédents aux variations de milieu culturel. On remarque en effet que les parents du groupe des 12 ans et plus de scolarité interviennent beaucoup moins pour influencer le choix de leur enfant que les autres (65% n'interviennement jamais, par rapport à 52% pour les parents qui ont moins de 12 ans de scolarité) et s'ils le font, c'est uniquement lorsque leur enfant possède un jouet identique; de plus, la fragilité du jouet, le nombre de pièces, la sonorité du jouet ont une importance nulle ou presque pour ce groupe de parents.

- *les prêts*

Pour examiner les prêts consentis par les ludothèques, on dispose de deux sources principales d'information, soit trois items du questionnaire concernant la classification du matériel ludique, soit les "fiches de l'usager" d'une des ludothèques dont les parents ont reçu le questionnaire, celle de la C.S. Normandie.

Ces fiches ont déjà été analysées dans le document intitulé "Evaluation du développement des ludothèques. Bilan d'une première année de fonctionnement".(1) Il ressort d'abord de cette étude que les enfants ont emprunté en moyenne près de 10 jouets, cette moyenne étant d'un peu plus de 9 pour les enfants des groupes les moins scolarisés, alors qu'elle a été de 11 pour les enfants dont le père a 12 ans ou plus de scolarité.

En regard des catégories d'emprunts, cette analyse nous apprend qu'elles varient très peu d'un groupe à l'autre: près de 50% des prêts sont dans la catégorie des jouets symboliques. Si on y ajoute les livres, cette catégorie regroupe à elle seule près de 75% des prêts. Viennent ensuite les jouets d'assemblage (11,2%), les jeux de règle (8,3%) et les jeux d'exercice (3,9%). Les disques, tourne-disques et autres se partagent les 2,3% restant.

---

(1) M.E.Q. (1980). Evaluation du développement des ludothèques. Bilan d'une première année de fonctionnement. P.E.I.M.E.F., D.G.D.P.

Tableau 1

PROPORTION (%) DES JOUETS, PAR CATEGORIE,
DANS LA COLLECTION DE LA LUDOTHEQUE
ET SELON LES PRETS EFFECTUES

Catégorie de jouets	*Collection*	*Prêts*
E (exercice)	6,9	3,9
S (symbolique)	33,7	47,8
A (assemblage)	16,0	11,1
R (règle)	7,1	8,3
livre	34,6	26,2
autre	1,7	2,5
TOTAL	100,0	100,0

Bien que la constitution de la collection des jouets ne soit pas entièrement responsable de l'attrait certain qu'exerce les items symboliques, elle permet cependant de l'expliquer en partie, comme l'indique le tableau 1.

La plupart des parents (60%) n'avait pas conscience de l'existence de différentes catégories de jouets avant leur contact avec la ludothèque, et ce quel que soit leur milieu culturel d'origine. La majorité d'entre eux (61%) considère maintenant qu'il serait important que l'enfant choisisse ses jouets dans chacune des catégories et ce d'autant plus qu'ils appartiennent au groupe des plus scolarisés (67% contre 57%), mais cette importance ne va pas au-delà du choix personnel de l'enfant. En tant que destinataire, les critères personnels de l'enfant doivent être les premiers en cause (51%) et s'ils interviennent les parents le feront au nom d'autres principes que celui de la diversification des emprunts.

En résumé, on peut donc dire que les enfants, accompagnés de leur parent, sont allés à la ludothèque 2 à 3 fois par mois pour emprunter un jouet ou un livre qu'ils rendaient les semaines suivantes. Les enfants ne savaient pas toujours précisément ce qu'ils désiraient emprunter, mais sur place ils se décidaient habituellement pour un item de la catégorie symbolique. Les parents n'intervenaient habituellement pas dans cette décision, sauf si l'enfant possédait un jouet semblable à la maison, ou encore si le jouet emprunté comportait des risques trop grands de perte ou de bris.

LA SATISFACTION A L'EGARD DES LUDOTHEQUES

Par le questionnaire on voulait aussi connaître la satisfaction des parents, cela tant au niveau de la collection même de la ludothèque, qu'au niveau de l'organisation qu'une telle intervention implique. De plus, on voulait interroger les parents pour connaître, d'une part, les bénéfices personnels qu'ils ont retirés de la ludothèque et, d'autre part, les apports spécifiques que leur enfant avait pu en retirer.

1. *La satisfaction quant à la collection*

Globalement, 62% des parents considère que la collection de la ludothèque est assez diversifiée pour répondre aux besoins des enfants de quatre et cinq ans; cette proportion est légèrement inférieure pour le groupe des parents les plus scolarisés (59%), à celle du groupe des parents les moins scolarisés (64%).

Cependant, les commentaires de certains répondants distinguent la collection de la ludothèque de celles disponibles dans les succursales: ces dernières offriraient nettement moins de choix. On suggère, en outre, à quelques reprises d'offrir davantage de jouets "d'extérieur", cette catégorie de jeux étant nettement sous-représentée pour ne pas dire inexistante dans l'éventail actuel de la collection.

Lorsque l'on évalue la quantité de jouets, le taux de satisfaction est nettement plus partagé: 17% seulement des parents croient que la quantité de jouets est suffisante par rapport aux besoins de la clientèle. Les 83% qui restent sont d'avis qu'il devrait y avoir, soit davantage de jouets et

de livres (46%), soit davantage d'exemplaires des jouets les plus populaires (36%).

On observe ici aussi des variations selon le milieu socio-culturel des répondants, tel que l'indique le tableau 2. Les parents ayant 11 ans et moins de scolarité suivent la moyenne générale: 18% sont satisfaits du nombre d'items disponibles et leur insatisfaction porte davantage sur la quantité globale (48%) que sur le nombre d'exemplaires (34%). Pour leur part, les parents plus scolarisés sont en moyenne moins satisfaits de la quantité de jouets en ludothèque (12%) et leur insatisfaction tient autant à la quantité globale de livres et de jouets, qu'au nombre de copies de certains d'entre eux (44%).

Tableau 2

SATISFACTION DES PARENTS,
SELON LEUR NIVEAU DE SCOLARITE,
PAR RAPPORT A LA COLLECTION DE LA LUDOTHEQUE

Objet de satisfaction ou d'insatisfaction	*Niveau de scolarité*		
	11 ans et moins (%)	*12 ans et plus* (%)	*Moyenne pour tous* (%)
Il devrait y avoir globalement plus de jouets et de livres	48	44	46
Il devrait y avoir plus d'exemplaires de certains jouets	34	44	36
La quantité de jouets est suffisante par rapport au nombre d'enfants	18	12	17
TOTAL	100	100	

2. *La satisfaction quant à l'organisation de la ludothèque*

Le questionnaire proposait aux parents d'évaluer différents aspects relatifs à l'organisation de la ludothèque tels que l'accessibilité, l'aménagement, la présentation des jouets et les heures d'ouverture.

Le choix du site de la ludothèque par rapport à son accessibilité est considéré comme satisfaisant pour 94,2% des répondants, la cote "beaucoup" représentant à elle seule 81,6% des réponses.

Les heures d'ouverture semblent aussi convenir très bien (88,5%) à la clientèle des ludothèques et ce, quel que soit le milieu socio-culturel. Le pourcentage de "forte" satisfaction est cependant moins élevé chez les parents plus scolarisés (63%), que chez le groupe des parents qui ont 11 ans et moins de scolarité (80,7%), tel que l'indique le tableau 3.

Tableau 3

SATISFACTION DES PARENTS,
SELON LEUR NIVEAU DE SCOLARITE,
PAR RAPPORT AU SITE DE LA LUDOTHEQUE
ET PAR RAPPORT AUX HEURES D'OUVERTURE

Satisfaction par rapport aux:	*Niveau de scolarité*					
	11 ans et moins		*12 ans et plus*		*Moyenne pour tous*	
	beaucoup	*moyennement*	*beaucoup*	*moyennement*	*beaucoup*	*moyennement*
Sites	73,6	13,3	84,5	7,0	81,6	12,6
Heures	80,7	7,5	63,0	24,5	73,6	14,9

Les moyennes de satisfaction sont aussi grandes pour la présentation des jouets et l'aménagement d'ensemble qu'elles l'étaient pour le choix du site et les heures d'ouverture. Pour ces premiers items, cependant, on a nettement moins choisi la cote "beaucoup", que pour les derniers. Ainsi, pour l'aménagement des locaux, 55% des parents croient qu'ils soit très fonctionnel pour le prêt alors que 33% croient qu'il le soit "moyennement". La proportion est légèrement supérieure chez le groupe plus scolarisé (59,5% et 35%) à ce qu'elle est chez le groupe de parents les moins scolarisés (57,6% et 28,8%).

En ce qui concerne la présentation des jouets, 54% des parents sont d'avis qu'elle permet à l'enfant de faire un choix éclairé, 34,5% la trouvant moyennement satisfaisante. La tendance observée précédemment est ici inversée, c'est-à-dire que les parents moins scolarisés sont plus satisfaits (57% et 28,5%) que les parents de l'autre groupe (49% et 52%).

3. *L'évaluation qualitative*

Les opinions des parents sur la quantité et la diversité des items ainsi que sur l'organisation de la ludothèque se retrouvent dans les commentaires généraux qu'ils écrivent sur la qualité de leur ludothèque.(1)

Les jugements négatifs rappellent le nombre limité de jouets pour la clientèle, la grande proportion des livres comparativement aux jeux des différentes catégories (ESAR), le nombre insuffisant d'exemplaires de certains jouets très populaires, la sur-représentation de certains jouets habituellement constitutifs des ludothèques familiales, la fragilité de certains autres qui impliquent beaucoup de surveillance de la part des parents.

---

(1) Une quarantaine de répondants ont utilisé l'un ou l'autre des espaces mis à leur disposition pour expliquer leur appréciation ou pour suggérer des améliorations.

Les commentaires positifs concernent surtout la qualité du matériel offert: les livres sont beaux, le choix est assez diversifié pour soutenir le développement de l'enfant, le matériel est propre et bien entretenu, les jeux sont solides et de bonne qualité. Concernant l'organisation des ludothèques, certains parents soulignent l'exiguité des locaux, les horaires restreints d'opération et l'absence de personnel pour guider parents et enfants. Par ailleurs, certains parents ont souligné pour leur part le dynamisme, la compétence et la disponibilité du personnel en place.

Compte tenu de ces remarques, on ne s'étonnera pas de retrouver au chapitre des recommandations, celles de disposer d'un local spécifique, de jouir d'un choix d'horaires plus vaste, d'offrir davantage de jouets et de livres et enfin de mettre à la disposition des parents davantage d'informations sur les jouets, le développement de l'enfant en général et sur le rôle du jeu en particulier.

LES AVANTAGES DE LA LUDOTHEQUE

Les dernières questions du sondage voulaient connaître le point de vue des parents sur les avantages qu'ils retiraient, ainsi que leur(s) enfant(s), de leur participation à la ludothèque.

En ce qui les concerne, les parents ont établi l'ordre suivant dans les "choses importantes" que la ludothèque leur a permises:

1. La possibilité d'observer les réactions de leur enfant vis-à-vis d'un jouet avant de le leur acheter	60,8
2. La possibilité d'entrer en contact avec d'autres parents d'enfants de quatre et cinq ans	59,7
3. La possibilité de mieux comprendre le rôle du jeu dans le développement de l'enfant	56,3
4. La possibilité de mieux comprendre le développement de l'enfant de trois à cinq ans	47,1
5. La possibilité d'échanger et de partager leurs idées sur l'éducation des enfants avec d'autres parents	42,5
6. La possibilité de mieux connaître le milieu scolaire	34,3

Quel que soit le milieu socio-culturel, les trois premiers énoncés sont toujours choisi par le plus grand nombre de parents (environ 60%), les trois derniers étant moins importants (environ 40% des parents).

En ce qui concerne les enfants, les parents considèrent que la ludothèque a favorisé chez eux:

1. La possibilité de développer le sens des responsabilités, entre autres, par l'obligation de rapporter les jouets en bon état	86,1
2. La possibilité d'utiliser des jouets qu'ils n'auraient pas pensé à acheter	66,6
3. La possibilité de rencontrer d'autres enfants de son âge au moment de l'échange	62,0
4. La possibilité de développer davantage chez l'enfant son sens social	59,7
5. La possibilité d'utiliser des jouets qu'ils n'auraient pas pensé procurer à leur enfant	56,2
6. La possibilité d'examiner des jouets dont il ignorait même l'existence	42,4

Quel que soit le milieu socio-culturel, c'est la fonction éducative de la ludothèque que l'on a relevé d'abord, les fonctions plus instrumentales ayant été choisi presque la moitié moins. Cependant, comme l'indique le tableau 4, la fonction socialisatrice de la ludothèque est davantage reconnue par les parents les plus scolarisés.

Tableau 4

FONCTIONS DE LA LUDOTHEQUE POUR L'ENFANT,
SELON LE NIVEAU DE SCOLARITE DES PARENTS

Fonctions de la ludothèque	Niveau de scolarité des parents	
	11 ans et moins (%)	12 ans et plus (%)
1. Développer le sens des responsabilités	80,7	90,0
2. Utiliser des jouets nouveaux pour lui	59,8	80,5
3. Rencontrer d'autres enfants	59,8	70,0
4. Développer son sens social	57,0	66,5
5. Utiliser des jouets nouveaux pour les parents	57,0	56,0
6. Examiner des jouets inconnus	45,6	42,0

CONCLUSION

En conclusion, il apparaît important de situer les différents points de vue exprimer par les parents par rapport aux fonctions assignées initialement aux ludothèques, telles qu'elles sont présentées dans le document d'implantation de la Direction générale des réseaux:[1] "La fonction première de la ludothèque est de mettre du matériel ludique à la disposition des enfants. Sa fonction seconde est de favoriser les interactions enfants/parents et d'améliorer la compétence d'éducateur de ces derniers".

Le principe fondamental de la ludothèque est donc de proposer comme des biens collectifs des jeux et des livres, de les mettre à la disposition de tous les enfants. On rattachera à ce principe les évaluations sur la quantité, la qualité et la diversité. Les commentaires des parents vont dans le sens de réclamer davantage de jouets et de livres, tout en maintenant l'éventail de choix actuel qui semble convenir aux besoins des enfants de quatre et cinq ans. Plus spécifiquement, on pense ici aux jouets d'extérieur.

On peut rattacher aussi à ce principe fondamental les questions de responsabilités de choix. Les destinataires premiers des ludothèques étant les enfants, il a semblé important d'énoncer la règle du "libre choix". Les remarques des parents vont dans le sens d'appuyer cette règle et de s'y conformer, même si par ailleurs la prise de conscience des catégories de jouets les amèneraient à privilégier plus de diversité. Premiers destinataires, les enfants sont aussi les premiers "responsables" des objets empruntés et du respect des règles de l'emprunt. Les parents considèrent que c'est à ces niveaux que la ludothèque a surtout profité aux enfants.

---

(1) GIROUX, Marie (1979). La ludothèque, D.G.R., M.E.Q.

Au plan matériel, la fonction instrumentale de la ludothèque devrait se traduire dans un aménagement spécifique, particulièrement favorable aux échanges, au choix et à l'exploration. Les parents se sont dits satisfaits de l'organisation actuelle des ludothèques, tant en termes d'horaire, de site, d'aménagement que de présentation de matériel. On a recommandé à plusieurs reprises, cependant, qu'une salle de jeu soit contiguë au local de prêt afin de favoriser l'expérimentation du matériel.

La fonction seconde de la ludothèque est davantage d'ordre "pédagogique". Bien que le questionnaire ne se soit pas donné comme objectif de cerner cette dimension, on peut apercevoir que cette fonction s'est actualisée dans l'observation et la réflexion sur les jouets de même que dans les contacts et les échanges avec les autres parents.

ANNEXE

Cent trente-cinq familles, choisies au hasard dans les familles des commissions scolaires pour lesquelles on avait, en tout ou en partie, la fiche d'inscription ont reçu le questionnaire "L'utilisation et la satisfaction à l'égard des ludothèques".

Quatre-vingt-sept familles ont retourné le questionnaire. Ces familles résidaient sur le territoire des commissions scolaires Des Frontières (2), Jean Chapais (11) et Normandie (74).